

CASSIANA CASSENOTTI

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS TRAZIDAS
PELOS ALUNOS**



**Monografia apresentada como requisito parcial para a
conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física, do
Departamento de Educação Física, do Setor de Ciências
Biológicas, da Universidade Federal do Paraná.**

**CURITIBA
2006**

CASSIANA CASSENOTTI

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS TRAZIDAS
PELOS ALUNOS**

**Monografia apresentada como requisito parcial para a
conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física, do
Departamento de Educação Física, do Setor de Ciências
Biológicas, da Universidade Federal do Paraná.**

Orientador: Ms. Sérgio Roberto Chaves Júnior

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais e minhas
irmãs pelo auxílio, carinho e
compreensão durante todos esse anos.

SUMÁRIO

RESUMO	v
INTRODUÇÃO	1
1 REVISÃO DE LITERATURA	10
1.1 ANÁLISE DO CONTEXTO VIVIDO	10
1.1.1 E a educação como fica?	13
1.2 PENSANDO ‘CULTURA’	16
1.2.1 Algumas reflexões sobre cultura	17
1.3 A TRANSMISSÃO DOS CONHECIMENTOS E O SABER ESCOLAR	19
1.3.1 O que fazer?	23
1.4 AS DIFERENTES METODOLOGIAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR FRENTE AO CONCEITO DE ‘CULTURA’	28
1.4.1 O termo ‘cultura’ e algumas leituras da Educação Física escolar	29
1.4.1.1 Elenor Kunz e o conceito de ‘cultura’	31
1.4.1.2 Valter Bracht e o conceito de ‘cultura’	32
1.4.1.3 O entendimento de Jocimar Daolio frente ao conceito de ‘cultura’ do Coletivo de Autores	32
1.5 A CULTURA CORPORAL ENQUANTO POSSIBILIDADE	33
1.5.1 A cultura corporal diante das experiências e manifestações culturais trazidas pelos alunos	35
1.6 ESTRUTURANDO O PROCESSO DE ENSINO: APROXIMAÇÕES COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	38
1.6.1 Prática Social Inicial do conteúdo	40
1.6.2 Problemática	41
1.6.3 Instrumentalização	41
1.6.4 Catarze	42
1.6.5 Prática Social Final	43
2 O OLHAR SOBRE A ESCOLA: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	45
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	57

RESUMO

Esta pesquisa assinala-se no âmbito dos estudos da área da Educação Física escolar e está vinculada ao Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná. Assume um caráter qualitativo e foi realizada com o apoio das observações dos alunos/professora da disciplina de Educação Física de duas turmas da 2ª etapa do 2º Ciclo do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Curitiba/PR. O objetivo geral foi discutir como são incorporadas as experiências e manifestações culturais trazidas pelos alunos nas aulas de Educação Física, refletindo, para isso, sobre qual a importância de pensá-las e utilizá-las na seleção dos conteúdos. Esforço no sentido de responder de que maneira são incorporados nas aulas de Educação Física esses elementos vivenciados pelos alunos em espaços não escolares. O caminho percorrido para pensar esta problemática foi: desenvolvimento de apontamentos sobre a realidade sócio-histórica e a escola/educação; reflexões em torno da definição de cultura; a formatação dos saberes escolares e o impacto sobre os alunos; ‘mapeamento’ da produção em Educação Física escolar frente à perspectiva da ‘cultura’; as contribuições da cultura corporal; a construção de um processo de ensino diante das discussões realizadas. Como considerações alcançadas, a pesquisa indica que os elementos culturais provenientes dos educandos se faziam presentes nas aulas, mas destituídos de qualquer tipo de criticidade e de intencionalidade pedagógica, norteando à conclusão de que deve-se sim trazer essa ‘cultura do aluno’ para dentro da instituição escolar, entretanto, necessitando refletir sobre ela e não apenas recrutá-la no interior da escola. Dentre as perspectivas em Educação Física escolar, a proposta mais articulada em torno de tal objetivo é a concepção da cultura corporal.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Cultura; Cultura corporal.

INTRODUÇÃO

Como parte integrante da estrutura societária, a escola se encontra presente na vida da maioria das pessoas ao longo dos anos (em maior ou menor período de tempo), o que me faz compreendê-la como um espaço criado, legitimado e sustentado por nossa sociedade com a finalidade de ofertar elementos para que os indivíduos nela possam viver. Seus conhecimentos, práticas, técnicas e problemáticas são advindos do meio social (ANA MARIA BOCK, 1993). Os conteúdos escolares, assim, unem dimensões históricas, culturais, científicas, políticas e econômicas (JOÃO LUIZ GASPARIN, 2005).

Bock descreve que a escola “apresenta-se, hoje, como uma das mais importantes instituições sociais por fazer, assim como outras, a mediação entre indivíduo e sociedade” (1993, p. 261). Portanto, “a escola reproduz os valores sociais, os modelos de comportamento, os ideais da sociedade; ensina o conteúdo que está sendo aplicado na produção da riqueza e da sobrevivência do grupo social” (*ibid.*, p. 264-265).

Assim, colocando em perspectiva que a cultura é “uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade” (JOSÉ LUIS SANTOS, 1983, p. 44-45), a qual não retrata apenas a um conjunto de práticas e concepções, ou seja, não podemos dizer que cultura “[...] seja algo independente da vida social, algo que nada tenha a ver com a realidade onde existe” (*id.*) e que “entendida dessa forma, cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros” (*id.*), sob essa noção, tendo em vista que a instituição escolar constitui-se em um momento de troca entre indivíduo e sociedade, vejo que a escola acaba por consistir em um dos principais meios para a reflexão e vivência dos aspectos culturais.

Neste contexto, segundo Jocimar Daolio, é necessário enfatizar que “todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos” (2004, p. 02). Sob esse entendimento, não posso deixar de considerar que a própria Educação Física

escolar e seu trato com a cultura corporal resume-se a uma dinâmica cultural singular no contexto histórico no qual se realiza, dizendo em outras palavras, o professor de Educação Física “[...] não atua sobre o corpo e o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si” (*id.*), age em torno de manifestações culturais construídas historicamente pela humanidade.

No entanto, muitas críticas vêm sendo direcionadas àquela instituição formal de ensino (por consequência, contemplando a Educação Física), a qual é considerada por muitos transmissora de conhecimentos estáticos, de produtos educacionais ou institucionais prontos, desconectados de suas finalidades sociais e culturais.

Na visão de Demerval Saviani (2003), as escolas, em sua ação pedagógica, ou seja, a prática educativa de modo geral¹, passaram a compreender-se a partir delas mesmas, acreditando possuir ampla autonomia em face do contexto social. A instituição escolar viria então, difundir a ‘instrução’, sistematizar e transmitir, através de uma gradação lógica, o ‘acervo cultural’ aos seus alunos. Em classe, o professor expunha e aplicava as tarefas que deveriam ser assimiladas e reproduzidas disciplinadamente pelos discentes, sendo desta forma um elemento decisivo e central no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, há uma negação a qualquer questionamento que comporte a realidade social a partir do momento que o aluno adentra no reduto escolar, criando-se regras e estruturas de ensino (os quais valorizam um conhecimento a-histórico) que evitam (conscientemente ou não), sobretudo, o surgimento de considerações, contestações e rupturas com relação à visão que subsidia o senso comum do educando frente às formas de saber, principalmente às adquiridas em espaços situados fora da escola, como também, afastando qualquer possibilidade de enriquecimento do processo educativo através das vivências encontradas para além da instituição escolar.

Portanto, na ação docente, ao se transmitir conhecimentos sem enfatizar que estes integram o cotidiano dos alunos (não o absorvendo também na seleção dos conteúdos), ou seja, são permeados e condicionados por interesses presentes no âmbito cultural e que se constroem num processo histórico de afirmação e negação, acabamos

¹ Faço menção à existência predominante das chamadas teorias não-críticas descritas pelo autor.

universalizando um saber, não proporcionando que surjam questionamentos sobre qual a importância deste, qual sua intencionalidade, sua função social, qual visão de mundo está impregnada em seu discurso (BOCK, 1993).

Nesse sentido, tenho em mente que o estabelecimento escolar, de acordo com o momento histórico que se encontra, se manifesta como uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserido. Dessa maneira ele nunca é neutro, mas sempre ideológico, politicamente comprometido e necessário à dinâmica social.

Percebo, então, que as escolas e, em especial, a disciplina de Educação Física e o seu trato com as manifestações corporais acabam por contribuir na manutenção da ordem vigente, reproduzindo, ou melhor, produzindo tanto consenso quanto for capaz², reafirmando os valores nela impostos, tais como o individualismo, a competição, a noção de vitória e fracasso, as diferenças de gênero, de classe, a busca pelo rendimento exacerbado e a racionalização dos meios (COLETIVO DE AUTORES, 1992; ISTVÁN MÉSZÁROS, 2005). Estas concepções acabam sendo aceitas pela maioria da população, mas, no entanto, só vêm a beneficiar uma facção minoritária do corpo social.

Não são raras as experiências de aulas de Educação Física em que encontro a presença de pressupostos enfatizados e necessários à reprodução social, tais como os princípios de racionalidade, objetividade, eficiência, produtividade, competitividade, com discriminações muito presentes de gênero e de raça.

Acreditando que a educação mostra-se como um mecanismo que evita a percepção da situação de dependência e dominação em que os indivíduos estão vivendo, através de meios, processos educativos diretivos, autoritários e repressivos, é possível concluir que ela inibe comportamentos reflexivos, críticos por parte dos alunos, tal como descreve Mészáros, quando elenca que

a educação, que poderia ser uma alavanca essencial para mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses

² Gostaria de admitir o fato de não crer que esse processo se dê de maneira homogênea, totalitária, sem qualquer disputa e contradição interna, sem oportunidades para confrontos de concepções.

dominantes [...] um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas (2005, p. 15-16).

Dessa maneira, sob os elementos acima discutidos, o trabalho pedagógico incide nos sujeitos de modo a reproduzirem ações que geram resultados os quais pouco se identificam, fato que possivelmente explique o desinteresse de muitos alunos diante da prática da Educação Física e tantas outras disciplinas escolares. O conteúdo absorvido não lhes reflete nada acerca de qual a sua relevância, função e benefício frente à sua vida em sociedade.

Dentro dessa perspectiva, Cortella citado por Gasparin expõe que não há conteúdos que possam ser apreendidos se não se mexer de início nas preocupações dos educandos, “é um contra-censo supor que se possa ensinar crianças e jovens [...] sem partir das preocupações que eles têm, pois, do contrário, só se consegue que decorem (constrangidos e sem interesse) os conhecimentos que deveriam ser apropriados” (2005, p. 16-17).

Ao pensar nisso, posso descrever a concepção de Gasparin, o qual relata que “o educando deve ser desafiado, mobilizado, sensibilizado; deve perceber alguma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses. Torna-se necessário criar um clima de predisposição favorável à aprendizagem” (*ibid.*, p. 15).

De tal forma, acredito que devemos visar sempre, como aponta Mészáros ao fazer menção à fala de Paracelso³, que “aprendizagem é nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender” (2005, p. 47), entretanto a grande questão situa-se em: o que realmente aprendemos? Será que a aprendizagem “[...] conduz à auto-realização dos indivíduos como ‘indivíduos socialmente ricos’ (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da

³ Segundo Sérgio Cunha (2006), Paracelso nasceu dia 17/12/1493, em Einsiedeln, minúscula aldeia suíça. Formou-se médico, pela Universidade de Viena, em 1516. Contribuiu significativamente para o crescimento da medicina moderna, particularmente nas áreas de diagnóstico e tratamento. Ele morreu em Salzburgo, na Áustria, em 24/09/1541 sobre misteriosas circunstâncias. Não foi somente na medicina, porém, que nos deixou sua contribuição. Ele escreveu ainda trinta e dois artigos e ilustrações, com previsões de eventos até o ano 2106. Para evitar acusações de feitiçaria, as linguagens empregadas foram obscuras e cheias de simbolismos, podendo, nos dias de hoje, serem interpretadas e traduzidas de inúmeras maneiras (<http://paginas.terra.com.br/arte/sfv/Paracelso.html>).

perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?” (*id.*).

Creio que todos nós precisamos, portanto, de ações que encaminhem à reflexão pedagógica do aluno em torno de sua realidade social. Para desenvolvê-la, demanda-se que ele se aproprie do “[...] conhecimento científico, confrontando-o com o saber que [...] traz de seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 27), ou seja, a ideologia, suas atividades diárias, as relações sociais, entre outras.

Essa nova postura implica desenvolver os conteúdos de forma contextualizada em todos os âmbitos do conhecimento, isso possibilita “[...] evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção” (GASPARIN, 2005, p. 02).

Por consequência, é necessário pensar em uma Educação Física (entendendo-a como um das esferas da instituição escolar) que se insira na perspectiva da cultura corporal, em acordo com a concepção do Coletivo de Autores (1992), não encerrando num ato mecânico a prática educativa, em outros termos, que esta se encontre desvinculada da vida do aluno, mas sim, que os significados atribuídos às vivências corporais que ele realiza estejam ligados ao seu cotidiano, considerando e abarcando em seus conteúdos de ensino as práticas ali encontradas, criando desse modo, um movimento de pensamento sobre uma série de fatores presentes no seu dia-a-dia, despertando seu espírito crítico com relação a sua condição de classe social, à lógica que está sujeito, afim de que esse possa interferir na sua realidade auxiliando a construí-la historicamente. Dessa maneira, não basta assumir/incorporar ‘apenas’ as experiências trazidas pelos educandos nas aulas de Educação Física na escola, a tarefa transcende em muito esta perspectiva.

Sob esse prisma, surge o questionamento a ser investigado na presente pesquisa: como são incorporados os elementos da cultura vivenciados pelos alunos em espaços não escolares nas aulas de Educação Física de uma escola da rede municipal de ensino situada em Curitiba - PR?

Nesse contexto, considerando que toda investigação se inicia frente a uma indagação articulada a conhecimentos anteriores, mas que “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MARIA MINAYO, 1994, p. 17), aponto a relevância desta pesquisa, ao fato dela estar atrelada diretamente a ações e pensamentos iniciados a partir das vivências e demandas anteriormente encontradas em minha realidade concreta de ensino, as quais acabaram por materializar a perspectiva elencada acima⁴. Dessa forma, constitui-se também um caminho permeado por questões norteadoras (a serem pesquisadas, debatidas e refletidas) na continuidade do meu processo de formação acadêmica como também em minha prática profissional. Por fim, não posso deixar de valorizar o intuito da sistematização de um conhecimento que, mesmo de modo provisório, possivelmente propicie contribuições no debate quanto à temática trabalhada.

Assim, o objetivo geral da presente pesquisa é discutir como são incorporadas as experiências e manifestações culturais trazidas pelos alunos nas aulas de Educação Física da 2ª etapa do 2º Ciclo do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino, refletindo, para isso, sobre qual a importância de pensá-las e utilizá-las na seleção dos conteúdos.

Com relação aos objetivos específicos, tento buscar o entendimento de como se fazem presentes os/as conhecimentos/práticas corporais advindos dos alunos às aulas de Educação Física na escola. No mesmo sentido, há a tentativa de vislumbrar se a professora valoriza, reflete e utiliza estes conhecimentos/práticas em suas aulas.

Desse modo, com o intuito de contemplar a caminhada para o desenvolvimento de um pensamento quanto à importância da seleção dos conteúdos nas aulas de Educação Física escolar a partir das experiências culturais trazidas pelos alunos, considerando que há um melhor entendimento e aproximação da dinâmica daquela

⁴ O desejo por investigar tal problemática surgiu quando em minhas atuações docentes, através da disciplina de Prática de Ensino, vi, naquele contexto específico, uma forte influência do movimento Hip-Hop, o qual quando foi incorporado no planejamento das aulas, acabou por consistir em um elemento que ‘alavancou’ o interesse dos alunos pelo conteúdo específico a ser trabalhado, no caso, a ginástica.

realidade ilustrada através de um trabalho de campo, busco então, concretizar de tal forma essa proposta.

Portanto, ao tentar me aprofundar num mundo de significados das ações e relações humanas, isto é, um lado que não é perceptível e captável em equações e estatísticas, enfim, que não pode ser quantificado, reduzido à operacionalização de variáveis, caracterizo, então, esta pesquisa como qualitativa (MINAYO, 1994.)

O trabalho de campo foi realizado com os alunos e a professora da disciplina de Educação Física de duas turmas (para efeito comparativo e complementar da intenção de se exercer uma leitura, mesmo que tateante, daquela dimensão vivida) da 2ª etapa do 2º Ciclo⁵ do ensino fundamental do período da manhã de uma escola da rede municipal de ensino de Curitiba/PR, no período que se estendeu de 06/10/2006 a 10/11/2006, totalizando 10 dias de observações de aulas com duração de 50 minutos, duas vezes por semana.

Compreendo como mais rica a escolha dessa fase do período escolar dos alunos por dois motivos: em primeiro lugar, por já haver uma relação estabelecida junto à dinâmica de ambas as turmas residentes nesta etapa; por conseguinte, devo apontar que estes educandos já percorreram um percurso de vida/escolar um pouco maior que seus colegas situados nas etapas anteriores.

A instituição educativa foi determinada a partir das vivências ocorridas na intervenção na disciplina de Prática de Ensino B da Universidade Federal do Paraná (UFPR) no ano de 2005. Tal fato desencadeou o objeto de estudo desta pesquisa, sendo portanto, o local mais indicado, sob meu entendimento, para a efetuação da investigação.

Visando o cumprimento das ações necessárias ao processo, realizei a técnica da observação, que segundo Junker citado por Menga Lüdke e Marli André é caracterizada a partir do papel do observador, o qual no meu caso se dá como ‘participante observador’, este que “[...] não oculta totalmente suas atividades, mas

⁵ Em acordo com as informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da instituição em análise, o conceito Ciclo faz menção à anteriormente denominada 4ª série, sendo essa noção uma tentativa de adaptação pedagógica aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos a fim de evitar as freqüentes rupturas ou excessiva fragmentação do percurso escolar.

revela apenas parte do que pretende. A preocupação não é deixar totalmente claro o que se pretende, para não provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado” (1986, p. 29).

A observação foi contínua, sistemática e estruturada, esta que ocorreu devido à delimitação de alguns pontos a serem visualizados, centrando a atenção na existência de certos comportamentos ou fenômenos que foram fonte dos dados registrados, resultando em um diário de campo. O período de duração da mesma foi curto, concordando com o tempo investido nas pesquisas semelhantes a esta. Lüdke e André descrevem que “[...] contrariamente aos estudos antropológicos e sociológicos, em que o investigador permanece no mínimo seis meses e freqüentemente vários anos convivendo com o grupo, os estudos da área da educação têm sido muito mais curtos” (1986, p. 29).

Assim, no presente estudo, visando a construção de um caminho para o estabelecimento de uma lógica fundante rumo à problemática exposta, balizei o trabalho do seguinte modo: de início, a fim de subsidiar a leitura da realidade e pensar nas possibilidades em torno do tema proposto, fundamentei teoricamente a pesquisa através de uma revisão de literatura que contemplou, na seguinte ordem, *a priori*, os apontamentos sobre a realidade sócio-histórica e a configuração da escola/educação inseridas neste contexto (Análise do contexto vivido); algumas reflexões em torno da definição de cultura (Pensando ‘cultura’); a formatação dos saberes escolares, suas relações com as disciplinas escolares e o impacto sobre os alunos (A transmissão dos conhecimentos e o saber escolar); um ‘mapeamento’ daquilo que já foi produzido na Educação Física escolar com relação à perspectiva da ‘cultura’ (As diferentes metodologias em educação Física escolar frente ao conceito de ‘cultura’); as contribuições da cultura corporal diante da temática estudada (A cultura corporal enquanto possibilidade); por fim, elementos para a estruturação de um processo de ensino tendo em vista a incorporação dos elementos da cultura trazidos pelos alunos (‘Estruturando o processo de ensino: aproximações com a pedagogia histórico-crítica’).

No capítulo seguinte, sistematizei as impressões, os fenômenos, enfim, as aproximações ou não com o referencial teórico, as relações observadas/colhidas nas aulas da disciplina de Educação Física, consubstanciando o caráter empírico do trabalho.

Por fim, elenquei algumas considerações resultantes do processo transitado, a partir da reflexão do objeto de estudo inicial de minha pesquisa.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 ANÁLISE DO CONTEXTO VIVIDO

Creio que ao pensarmos nossa realidade, refletindo-a a partir do que vemos nas ruas, nos fatos deparados no dia-a-dia, podemos concordar com a concepção de Mészáros, o qual afirma que “vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade, enquanto os índices de desperdício assumiram proporções escandalosas” (2005, p. 73).

Nesse sentido, como razão para tal situação, Carlos Coutinho aponta que “segundo Marx, os indivíduos constroem coletivamente todos os bens sociais, toda riqueza material e cultural e todas as instituições sociais e políticas, mas não são capazes [...] de se reapropriar efetivamente desses bens que eles mesmos criaram” (1994, p. 13), tendo em vista que há uma divisão da sociedade em classes antagônicas.

Portanto, é perceptível que nos situamos em uma sociedade segmentada em classes sociais, sendo estas norteadas pelos donatários dos meios de produção e pela classe trabalhadora. Desse modo, acredito que podemos criar o entendimento de que

os interesses imediatos da classe proprietária correspondem às suas necessidades de acumular riquezas, gerar mais renda, ampliar o consumo [...] seus interesses históricos correspondem à sua necessidade de garantir o poder para manter a posição privilegiada que ocupa na sociedade e a qualidade de vida construída e conquistada a partir desse privilégio (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 24).

Os interesses de classe são, então, diferentes e antagônicos, o que nos encaminha à noção do Coletivo de Autores de que “não se pode entender que a sociedade capitalista seja aquela onde os indivíduos buscam objetivos comuns, nem tampouco que a conquista desses objetivos depende do esforço e do mérito de cada indivíduo isolado” (*id.*)

Assim, a cisão da sociedade em classes consistiria um fator limitante à real existência da democracia. Compreendo que “a condição de classes cria por um lado

privilégios e por outro, déficits, uns e outros aparecendo como óbices a que todos possam participar igualitariamente na apropriação das riquezas espirituais e materiais socialmente criadas” (COUTINHO, 1994, p. 20).

Dessa maneira, a classe proprietária não pretende deixar de lado seus privilégios enquanto classe social dominante. Para isso, “desenvolve determinadas formas de consciência social (ideologia), que veicula seus interesses, seus valores, sua ética e sua moral como universais, inerentes a qualquer indivíduo, independente da sua origem ou posição de classe social” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 24).

Mesmo perante as contradições, conflitos e crises deparadas, constrói-se uma investida neoliberal no intuito de suscitar uma crença de que qualquer possível transtorno do capitalismo é passageiro e conjuntural. Michael Apple *et al.* colocam que, em análise mais profunda, se busca “levar à conclusão de que a única forma de relações sociais historicamente possíveis são as relações capitalistas” (1995, p. 83).

Os autores ainda expõem que

a idéia força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Desta idéia-chave advém a tese do Estado mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito a estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos, etc. Tudo isto passa a ser comprado e regido pela férrea lógica das leis do mercado. Na realidade, a idéia do Estado mínimo significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital (*ibid.*, p. 83-84).

Nereide Saviani complementa: “mínimo, no que diz respeito aos gastos sociais; forte, porém, quanto à capacidade de controle” (1997, p. 53).

Como consequência, as possibilidades de mudanças são aceitas apenas quando o intuito é de corrigir ‘detalhes’ contraditórios na ordem social, de modo que “[...] sejam mantidas intactas as determinações estruturais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução” (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

Então, é possível “ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve conformar com a regra geral

preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a própria regra geral” (*ibid.*, 25-26). Desse fato, concluo que:

quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas (*ibid.*, p. 44).

Essa lógica exclui, de forma contundente “[...] a possibilidade de legitimar o conflito entre as forças hegemônicas fundamentais rivais, em uma dada ordem social, como alternativas viáveis entre si, quer no campo da produção material, quer no âmbito cultural/educacional” (*ibid.*, p. 26).

Contudo, demanda-se que se ‘proclame’ uma esfera propícia para essa aceitação, o que faz o autor discorrer: “vivemos atualmente a convivência de uma massa inédita de informações disponíveis e uma incapacidade aparentemente insuperável de interpretação dos fenômenos” (*ibid.*, p. 17).

O ideário neoliberal é reforçado e enaltecido, entre outros mecanismos, pela mídia, a qual manipulando as informações, como apontam Apple *et al.* “constitui-se em permanente ameaça à possibilidade de construir uma democracia efetiva e o instrumento, por excelência, de legitimação da educação pública” (1995, p. 16). Posso, assim, compreender que ao mesmo tempo em que a socialização se deslocou da escola para a mídia, a publicidade e o consumo, se passa a aprender tudo a todo momento, mas o que se aprende “[...] depende de onde e de como se faz esse aprendizado” (*id.*).

Como ‘produto’, é visível um “processo de naturalização da exclusão, das diferentes formas de violência, inclusive o puro e simples extermínio de grupos e populações” (*ibid.*, p. 84). Convivemos, como traz Apple *et al.* ao pensar no capitalismo dos anos 90 e sua crise, com um sistema que, como demonstram diversas análises, “[...] só pode dar-se mediante a exclusão das maiorias do direito à vida digna pela ampliação do desemprego estrutural, pela criação de desertos econômicos e do retorno aos processos de marginalização” (*ibid.*, p. 82).

Porém, contraditoriamente, “as reivindicações de um pretenso ‘avanço’ (que não levam a nenhum lugar realmente diferente) são dissimuladamente reafirmadas; o

que permanece constante é a defesa mais ou menos oculta das atuais determinações sistêmicas da ordem existente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 64).

Avanços que Beleni Grando contraria ao mencionar a ausência de políticas públicas no que condiz aos direitos de moradia, de alimentação, de saúde, de educação e de lazer, ilustrando que

a sociedade brasileira, por meio das relações sociais capitalistas e da política neoliberal, tem alimentado o *apartheid* social e negado, segundo os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), aos 50 milhões de pobres e 21 milhões de miseráveis, o direito ao exercício pleno da cidadania (2000, p. 64).

1.1.1 E a educação como fica?

Assim como as diferentes esferas administrativas do Estado, o sistema educacional, em seu processo de construção histórica, modificou-se em consonância com as mudanças requeridas pelo avanço do capitalismo, ajustando-se às exigências deste processo. “Tratava-se de ajustar a educação aos valores, habilidades e conhecimentos necessários à sociedade [...] estabelecer correspondência da diversificação da própria sociedade com a estrutura da educação” (NICANOR PALHARES SÁ, 1986, p. 22).

Mészáros concorda com essa idéia ao afirmar que as instituições educacionais formais “estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo” (2005, p. 43).

A educação institucionalizada,

especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão de sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica implacavelmente impostas (*ibid.*, p. 35).

Como alerta Mészáros, na estruturação atual, “[...] a principal função da educação formal é agir como um cão-de-guarda [...] para induzir um conformismo

generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida” (*ibid.*, p. 55). Advoga-se uma pedagogia caracterizada pela “passividade, transmissão de conteúdos, memorização, verbalismo” (SAVIANI, 2003, p. 77). Neste contexto, vejo que nos deparamos, por vezes, com formas de ensino que “dissociavam a educação da sociedade, concebendo esta como harmoniosa, não-contraditória” (*ibid.*, p. 84).

A perspectiva neoliberal encaminha a educação a uma “filosofia utilitarista e imediatista e uma concepção fragmentária do conhecimento, concebido como um dado, uma mercadoria e não como uma construção, um processo” (APPLE *et al.*, 1995, p. 85). Mészáros complementa este entendimento ao relatar que “no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos” (2005, p. 16).

Esse neoliberalismo manifesta-se no aniquilamento das escolas públicas frente a diversos mecanismos: “escolas cooperativas; sistemas escolares de empresas (Bradesco, Xerox, Rede Globo de TV) [...] adoção por empresas de escolas públicas; escolas organizadas por comunidades ou centros habitacionais populares” (APPLE *et al.*, 1995, p. 103). Muitas vezes, passa-se a minimizar o valor da escola, defendendo-se novos mecanismos, como os meios de comunicação de massa, as tecnologias de ensino, a educação informal, entre outros (SAVIANI, 2003).

Na esfera do ensino, encontramos as mesmas diferenças e desigualdades situadas nas efetivas condições econômico-sociais de grande parte da população da sociedade de classes em que vivemos. Posso ver, então, uma

brutal desigualdade que as pesquisas vêm apontando há décadas, no desempenho de acordo com a materialidade de condições sociais (extra-escolares) e das condições institucionais (intra-escolares) [...] basta tomar os dados de disparidade de distribuição de renda no Brasil para saber se vamos encontrar alunos com condições de educabilidade profundamente desiguais. No plano institucional da escola, a diversidade de formação, salários e condições de trabalho dos professores, técnicos e funcionários, nos oferecem elementos inequívocos para esperar desempenhos e resultados diferenciados (APPLE *et al.*, 1995, p. 86).

Ao analisar a materialidade político-econômico-social do momento histórico construído ao nosso redor, percebo que muitos dos preceitos tão divagados pela ótica dessa época são os mesmos que balizam as políticas educacionais: custo-benefício, eficiência, qualidade, competitividade, formação flexível. Ideais estes desenvolvidos na espera de que as nações subdesenvolvidas que investissem fortemente em capital humano pudessem entrar em “[...] desenvolvimento e, em seguida, se desenvolveriam. Os indivíduos, por sua vez, que investissem neles mesmos em educação e treinamento, sairiam de um patamar e ascenderiam para outro na escala social” (*ibid.*, p. 92-93).

Nesses termos, Mészáros frisa que “o simples acesso à escola é condição necessária mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos” (2005, p. 11).

Enfim, a atual conjuntura educativa (como também, ao longo do processo histórico) não leva em conta a “compreensão da realidade social [...] as relações de poder, os interesses antagônicos e conflitantes e, portanto, as relações de classe” (APPLE *et al.*, 1995, p. 93). Nesse horizonte, entendo que ao refletirmos sobre

o discurso ideológico que envolve as teses da ‘valorização humana do trabalhador’, a defesa ardosa da educação básica que possibilita a formação do cidadão e de um trabalhador polivalente, participativo, flexível e, portanto, com elevada capacidade de abstração e decisão, percebemos que decorre da própria vulnerabilidade que o novo padrão produtivo, altamente integrado, apresenta (*ibid.*, p. 99).

Portanto, o que está em jogo “[...] não é apenas a modificação política dos processos educacionais – que praticam e agravam o *apartheid* social –, mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil” (MÉSZÁROS, 2005, p. 11-12).

Nesse sentido, pensar em uma educação libertadora, é conceber um ensino que teria como função transformar o indivíduo em um agente político, que “[...] pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo [...] uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico” (*ibid.*, p. 12).

Uma reformulação contundente na educação “é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da

sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (*ibid.*, p. 25). Entretanto, nenhum objetivo emancipador “é concebível sem a intervenção mais ativa da educação, entendida na sua orientação concreta, no sentido de uma ordem social que vá para além dos limites do capital” (*ibid.*, p. 73).

Neste caminho,

no plano da luta contra-hegemônica, as organizações [...] que se articulam com os interesses da classe trabalhadora necessitam entender [...] que o conhecimento científico e a informação crítica são algo fundamental para suas lutas. O senso comum e a opinião (*doxa*) ou a experiência acumulada por longo tempo de prática (*sofia*) são elementos importantes, mas insuficientes. A nova realidade histórica demanda conhecimentos calcados na *episteme* – conhecimento crítico (APPLE *et al.*, 1995, p. 105).

Então, educar necessita ser compreendido como o resgatar do “sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias” (MÉSZÁROS, 2005, p. 09). Mas, sobretudo, transformar essas idéias em práticas concretas é uma tarefa que demanda ações para muito além dos espaços das salas de aula, “[...] não pode ser encerrada no terreno estrito da pedagogia, mas tem de sair às ruas, para os espaços públicos, e se abrir para o mundo” (*id.*).

Saviani, pensando nisso, ilustra que é iminente articular educação e sociedade, partindo do entendimento de que “a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos” (2003, p. 85). Desse modo, devemos ter como ponto de chegada “transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária” (*id.*).

1.2 PENSANDO ‘CULTURA’

A caminhada construída até aqui possuiu o intuito de deixar explícita a minha leitura em torno do nexos social que nos encontramos, das relações que aí se estabelecem, de ato educacional neste contexto e as implicações no processo educativo, concordando, sobretudo, com o apontamento do Coletivo de Autores acerca dos esclarecimentos que de cada educador deve possuir: “qual projeto de sociedade e

de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade?” (1992, p. 26).

Então, ao visualizar que o trabalho educativo “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1992, p. 21), concluo, assim, que o objeto da educação diz respeito, por um lado, “[...] à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (*id.*).

Nesse sentido, a cultura, dentre as outras dimensões conceituais presentes no processo ensino-aprendizagem⁶, talvez seja a que melhor exprime (enquanto conceito) essa perspectiva de ‘mundo’, a existência de hábitos, práticas e interesses trazidos pelos educandos⁷ ao âmbito escolar, os quais constituem a problemática inicial do presente estudo.

Portanto, é de extrema importância um entendimento claro em torno desse termo, o qual é muitas vezes utilizado indistintamente, abarcando múltiplos significados no pensamento acadêmico, como também no seu uso na linguagem cotidiana (MÁRCIA DE PAIVA E MARIA ESTER MOREIRA, 1996). Aspecto que ganha significado ao passo que busco identificar como diferentes autores que registram perspectivas teóricas para a Educação Física escolar tratam da referida temática⁸.

1.2.1 Algumas reflexões sobre cultura

De acordo com Paiva e Moreira (1996), podemos compreender a cultura como uma palavra criada em uma sociedade que teve como base a agricultura, originando-se

⁶ Como anteriormente especificado, Gasparin (2005) ilustra que a escola, na sua transmissão dos conhecimentos, reúne dimensões econômicas, ideológicas e políticas, além das culturais.

⁷ Redundando no conceito trazido por Freire e Campos (1991): a identidade cultural do aluno, a qual é em sua essência ligada ao pensamento sociológico de classe.

⁸ A valorização de tal tarefa também é existente frente ao trabalho de campo desenvolvido.

de *colere*, ou seja, cultivar, habitar, criar, preservar. Na estrutura social romana, apontava para o trato do homem com seu meio natural.

O termo cultura permanece em contínuo processo de mudança dos seus significados, sofrendo alterações contundentes através do tempo e do espaço (PAIVA e MOREIRA, 1996). “Nos tempos do planeta globalizado, além de ser uma questão teórica, é um problema prático e político. Cultura tornou-se substantivo plural” (*ibid.*, p. 07-08). José Reginaldo Santos Gonçalves elenca que “o conceito de ‘cultura’ [...] parece ter marcado definitivamente a segunda metade do século XIX e todo o século XX. Há uma espécie de obsessão por essa idéia” (1996, p. 159).

Do conceito de cultura aliada à noção de evolução biológica ao seu deslocamento do singular para o plural (‘culturas’), Gonçalves descreve que esse processo é “[...] que vai marcar a genealogia da noção de cultura [...] no discurso antropológico moderno” (1996, p. 160). Exemplo disso, encontramos a conceituação de Cesar Guimarães, através do qual podemos definir cultura como “o conjunto de representações, práticas e instituições de uma coletividade – um povo, uma nação, uma classe, um grupo étnico ou profissional” (1996, p. 14).

Daolio confirma tal entendimento ao dizer que

para Geertz, a cultura é a própria condição de vida de todos os seres humanos. É produto das ações humanas, mas é também processo contínuo pelo qual as pessoas dão sentido às suas ações. Constitui-se em processo singular e privado, mas é também plural e público. É universal, porque todos os seres humanos a produzem, mas também é local, uma vez que é a dinâmica específica de vida que significa o que o ser humano faz. A cultura ocorre na mediação dos indivíduos entre si, manipulando padrões de significados que fazem sentido num contexto específico (2004, p. 07).

No entanto, de sobremaneira, necessito salientar a perspectiva de Maria Stella Bresciani, que ao falar sobre a noção de cultura demonstra-nos que enveredamos “[...] por caminhos nada fáceis” (1996, p. 35), indicando a importância de formularmos conceituações cujo significado as torna “[...] chaves de entrada para a compreensão de uma época, de uma sociedade, às vezes de um momento; não tomá-las pelo senso comum de nossa linguagem atual, mas apreendê-las em seu sentido histórico, portanto mutável” (*id.*). Assim, compreendo que devemos entender (sob a concepção estrutural

explicitada anteriormente) que o sentido plural desse termo deve-se fundamentalmente à historicidade que ele assume.

Nesta conjuntura, de acordo com Antonio Martins Rodrigues, é possível definir cultura “[...] como a simbolização das experiências do existir resultantes das ações [...] no mundo” (1996, p. 60), demandando “[...] reconhecer as marcas, passos ou reminiscências do caminhante contidas no espaço” (*id.*). O mesmo autor completa a idéia de cultura “[...] como resultado das simbolizações que os homens fazem, em tempos e espaços particulares, de suas experiências de viver e que atribuem, nesse movimento, sentidos e significados às coisas que estão no mundo” (*ibid.*, p. 59).

Isto supõe que o modo de analisar cultura precisa ser

[...] ‘interpretativo’, considerando cultura como ‘adjetiva’ e descobrindo os modos de descrição, figuração e representação do homem e do seu mundo que essa interpretação sugere. Não mais tomando cultura como finalização e, principalmente, afastando os fantasmas das dicotomias vulgares: universal x particular, erudita x popular, internacional x nacional (*id.*).

Então, cultura não é algo que se some à vida, em outros termos, “[...] não há vida e depois cultura. Não há formação cultural independente da vida. Toda vida já é vida em cultura, obviamente, é desde logo, condicionada e elaborada [...]. Cultura é experiência vivida e assim se incorpora inextricavelmente ao real” (RONALDO BRITO, 1996, p. 204).

1.3 A TRANSMISSÃO DOS CONHECIMENTOS E O SABER ESCOLAR

Tendo sob meu horizonte tal entendimento sobre cultura, volto-me agora à transmissão dos conhecimentos na instituição escolar. Em acordo com Gasparin, precisamos compreender que “[...] a aprendizagem do educando se inicia bem antes da escola” (2005, p. 17), o que é confirmado por Carlos Rodrigues Brandão ao afirmar que “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de outro, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar” (1985, p. 07).

Ao visualizar tal aspecto, posso concluir que “a educação existe onde não há escola e por toda parte podem haver estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado” (*ibid.*, p. 13). Portanto, caminho ao entendimento de que

[...] a educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa. E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisórios onde isto pode acontecer, portanto, é a comunidade quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido-e-aprendido da cultura seja ensinado com a vida – e também com a aula – ao educando (*ibid.*, p. 47).

Assim, os educadores vão perceber que “[...] os conceitos cotidianos das coisas e das vivências são conhecidos pelas crianças muito antes de serem estudados de maneira específica na escola” (GASPARIN, 2005, p. 20).

De fato, há “[...] exigências sociais de formação de tipos concretos de pessoas na e para a sociedade. São, portanto, modos próprios de educar [...] necessários à vida e à reprodução da ordem de cada tipo de sociedade, em cada momento de sua história” (BRANDÃO, 1985, p. 71). Então, compreendo que na prática social há a inserção de tipos de saber, os quais reproduzem determinadas formas de sujeitos sociais.

Nesse contexto, percebo que o conhecimento emerge do “[...] trabalho humano no processo histórico de transformação do mundo e da sociedade, através da reflexão sobre esse processo” (GASPARIN, 2005, p. 04-05). Portanto, o conhecimento é uma produção histórica e social, o que supõe continuidades, rupturas e reelaborações, sendo transmitido através da educação com vistas à “[...] formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento” (BRANDÃO, 1985, p. 73-74).

Por consequência, “[...] a vida concreta e particular dos alunos, daquilo que vivenciam cotidianamente de maneira mais próxima [...] também reflete e reproduz a prática social mais distante e geral” (GASPARIN, 2005, p. 17). Então, ao tomar a sociedade como contraditória e passível de transformações, é possível concordar com a ilustração de Georges Snyders quando refere-se que “[...] em grande parte a

consciência dos alunos é mistificada” (1988, p. 215), pois conduz a uma realidade permeada por conflitos provenientes de uma sociedade de classes.

O educando, segundo Gasparin, em sua prática social (na escola ou fora dela) vai traduzir a compreensão e a percepção de todo um grupo social em sua amplitude. É evidente que a expressão dessa prática se manifesta individualmente, em outras palavras, por um sujeito que enfrentou uma série de filtros pessoais e sociais, todavia, “[...] essa expressão não é dele, mas do grupo que manifesta sempre as determinações e apreensões do todo social maior. Por isso, ele se apresenta sempre como uma prática próxima e remota ao mesmo tempo” (2005, p. 22).

No mesmo sentido, Snyders descreve: “[...] existem muitos ‘modelos’, teorias, sistematizações, movimentos coletivos que mantêm-se fora de mim, não sou o autor mas eles são capazes [...] de dar resposta à minha expectativa: graças a eles, posso viver com coerência e força” (1988, p. 241).

Na realidade a criança está,

[...] no mais profundo dela mesma, imersa em correntes de influências, ela se situa na encruzilhada das ações, das pressões que se exercem sobre ela e das respostas que ela traz apoiando-se em determinada experiência adquirida [...]. Seu desejo é certamente individual, mas ele não é nada além de ‘reflexão’ individual, sociais e culturais tais quais se misturam na família e na vizinhança (*ibid.*, p. 236).

Dispostos de tal discussão, considerando os avanços científicos/tecnológicos e a facilidade de aquisição de conhecimentos fora da escola, muitos de nós podem estar fazendo a mesma pergunta que Gasparin: “o que hoje a escola faz e para quê?” (2005, p. 01).

Como resposta, Bock descreve que a escola

cumpre, portanto, o papel de preparar as crianças para viverem no mundo adulto. Elas aprendem a trabalhar, assimilar as regras sociais, os conhecimentos básicos, os valores morais coletivos, os modelos de comportamento considerados adequados pela sociedade. A escola estabelece, assim, uma mediação entre a criança (ou jovem) e a sociedade que é técnica (enquanto aprendizado de técnicas de base, como a leitura, a escrita, o cálculo, as técnicas corporais, etc.) e social (enquanto aprendizado de valores, de ideais e modelos de comportamento) (1993, p. 263).

A autora complementa essa idéia ao citar que “hoje, a escola ocupa grande parte da vida de seus alunos. Ensina técnicas, valores e ideais, ou seja, vem cada vez mais substituindo as famílias na orientação [...] para a vida como um todo” (*ibid.*, p. 267).

Contudo, Bock discorre que o reduto escolar acabou criando, sob este pretexto, uma espécie de ilusão de que se pode formar o indivíduo para intervir no cotidiano da sociedade estando ele “[...] de fora deste cotidiano, em um desvio – o desvio escolar. Assim pensada, a escola acaba por ensinar um conhecimento distante da realidade social [...] chega-se, de fato, a erguer muros para que a realidade não entre na escola” (*ibid.*, p. 264). Portanto, há a criação de regras próprias, tenta-se estabelecer uma dinâmica singular na busca da substituição da realidade social pela realidade escolar.

Situação essa, a clausura escolar, que ela mesma intitula como ilusória pois “[...] a realidade social entra pela porta dos fundos, invade as salas de aula, podendo ser encontrada nos livros, nos valores ensinados e nas atividades desenvolvidas” (*id.*). Entretanto, apesar de ilusória, esta clausura determina

o distanciamento da escola do cotidiano vivido por seus integrantes. Assim, os conteúdos são ensinados como se nada tivesse que ver com a realidade social; as regras são tomadas como absolutas e naturais; a autoridade na escola é inquestionável; a vida de cada um fica (mesmo que ilusoriamente) do lado de fora da escola (*id.*).

Circunstância que trará uma série de repercussões sobre o processo educativo. No entanto, ao refletirmos essa perspectiva, devemos primeiramente concordar com Snyders quando aponta que “é preciso reconhecer realmente que a escola é de início lugar de divergência entre as maneiras de ser do professor aos alunos, desacordo de idades, de formação, de gostos” (1988, p. 216).

A organização da escola que possui o intuito de romper com o nível primeiro do pensamento “[...] pode suscitar um choque, enfrentar o transtorno introduzido por objetivos de ação e pensamento que a vida cotidiana não é suficiente para perceber” (*ibid.*, p. 231).

Bock enaltece que muitas crianças acabam evadindo a escola devido a uma seqüência de fatores, dentre os quais podemos destacar as “[...] tensões, dificuldades, fracassos, desinteresses dos professores, desencorajamento e reprovação [...] um

mundo que fala de coisas estranhas, em linguagem estranha, comandado por adultos estranhos. É preciso fazer a escola para os alunos e não o inverso” (1993, p. 269).

Pensando na mesmo sentido, Snyders descreve que

[...] os alunos sentem em primeiro lugar a escola como lugar onde lhes dizem: parem de falar sua língua habitual, de ler suas histórias em quadrinhos habituais; interrompam sua existência habitual. A partir daí seus protestos contínuos: os adultos e particularmente os professores rejeitam sua cultura, sua cultura de jovens sem mesmo conhecê-la, sem fazer esforço [...] como os jovens poderiam confiar profundamente naquele que só tem desprezo por algo do que eles extraem seu entusiasmo e sua originalidade? (1988, p. 216-217).

Valoriza ainda que os professores silenciam sobre as questões que apaixonam o mundo, as quais “[...] poderiam apaixonar os alunos; forjamos instrumentos, mas que se destinavam a serem usados neste famoso ‘mais tarde’; e, aguardando, os anos escolares correm o risco de se desenvolverem no abatimento, sem que se passe algo importante” (*ibid.*, p. 234). Para então esclarecer que na medida em que “[...] a escola tem vontade de impor aos alunos uma cultura que não mantém relação profunda com o que os atrai, o que eles já experimentaram [...] torna-se vazia e aumenta o risco de autoritarismo; o grupo de jovens constitui-se então como distante” (*ibid.*, p. 216).

Para ele, se “[...] as duas culturas e as duas posições são sentidas como opostas, os alunos vão se resignar da melhor maneira possível ao mundo escolar” (*ibid.*, p. 217), onde a criança não se precipita sobre “[...] o conjunto de conhecimentos a serem adquiridos, mas mantém-se freqüentemente no que já conhece, pelo menos aquilo que se parece com algo que ela já conhece [...] é necessário reconhecer que ela não vai por si mesma ao cultural, ao difícil da cultura” (*ibid.*, p. 236).

1.3.1 O que fazer?

Snyders propicia o entendimento de que o ensino escolar seria menos penoso ao passo que se correlacionasse de maneira mais incisiva frente ao dia-a-dia dos alunos, ao suscitar a alusão à aprendizagem da matemática e das ciências: “[...] tornam o aluno mais livre e lhe dão alegria na medida em que ele aí reconhece a realização das

exigências com precisão, de clareza – exigências que ele arrastava penosamente na vida cotidiana, que se esforçava para inserir na vida cotidiana” (1988, p. 243).

Paulo Freire e M. Campos citados por Gasparin atestam que

o ensino deve sempre respeitar os diferentes níveis de conhecimento que o aluno traz consigo a escola. Tais conhecimentos exprimem o que poderíamos chamar de identidade cultural do aluno – ligada, evidentemente, ao conceito sociológico de classe. O educador deve considerar essa ‘leitura do mundo’ inicial que o aluno traz consigo [...]. Ele forjou-a no contexto de seu lar, de seu bairro, de sua cidade, marcando-a fortemente com sua origem social (2005, p. 16).

Em sugestão à instituição escolar, Bock relata que a realidade dos jornais não é abordada na escola, pois “[...] pressupõe-se que tal realidade não tem nada a ver com o que se está aprendendo na sala de aula (1993, p. 268-269). Nesse sentido, é preciso “[...] injetar realidade na escola. É preciso falar da vida cotidiana, pois o conhecimento aprendido deve ampliar o conhecimento que temos do mundo” (*id.*).

Devemos, então, ilustrar que “o que os alunos experimentam e praticam em sua experiência imediata não é aberração a ser anulada; já existe aí riqueza e realidade: senão a intervenção da escola seria condenada a romper com a experiência dos jovens, a vida dos jovens” (SNYDERS, 1988, p. 210).

É possível ao professor ultrapassar a experiência imediata dos educandos, seu cotidiano, “[...] sem desvalorizá-la nem desaprová-la [...] sem renunciar completamente à cultura elaborada, eles estejam preparados para a cultura dos jovens, que reconheçam o valor de seus gostos e seus modos de vida” (*ibid.*, p. 217).

Gasparin, assim, evidencia que “o ponto de partida [...] não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla” (2005, p. 03-04). Aliado a este entendimento, ilustra que uma das formas para motivar os alunos é “[...] conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto [...] constitui uma forma básica de criar interesse para uma aprendizagem significativa do aluno e uma prática docente também significativa” (*ibid.*, p. 15-16).

O mesmo autor expõe que muitos conteúdos não interessam de maneira imediata e automática aos alunos, sendo que “essa tomada de consciência da realidade e dos interesses dos alunos evita o distanciamento entre suas preocupações e os conteúdos escolares” (*ibid.*, p. 17).

Constrói-se então, o pensamento de que não devemos fechar os olhos para o que está na moda, na mídia, no círculo de interesses do educando, mas, no entanto, precisamos visualizar a “[...] manipulação do desejo pela ideologia dominante, a maquinaria financeira: por um lado os desejos foram do mesmo modo modelados a fim de satisfazer interesses de dinheiro – e de conservadorismo” (SNYDERS, 1988, p. 236-237).

Snyders assegura que quando o professor se cala e busca intervir o mínimo possível, não é deixado no aluno lugar para uma

[...] difusão primordial, enfim libertada, mas deixa lugar para as nuvens indistintas das dominações e das propagandas. Cada vez que a voz da escola enfraquece, o aluno reencontra não uma virgindade espiritual mas todas as outras vozes que ressoam muito mais forte (*ibid.*, p. 237).

Snyders ainda remata com o fato de que o educando “[...] não atinge a liberdade, enquanto permanece em uma espécie de mingau das opiniões onde elas se misturam e enfraquecem-se umas às outras – e a ação, reduz-se a compromissos tímidos” (*ibid.*, p. 239).

Nesse sentido, não basta apenas trazer a ‘cultura’ e os interesses dos alunos para dentro da escola, necessita-se fazer “o levantamento e o questionamento do cotidiano imediato e remoto de um grupo de educandos [...] à busca de um suporte teórico que desvele, explicita, descreva e explique essa realidade” (GASPARIN, 2005, p. 06-07).

Devemos nos aportar em uma teorização que possibilite passar do “[...] senso comum particular, como única explicação da realidade, para os conceitos científicos e juízos universais que permitem a compreensão dessa realidade em todas as suas dimensões” (*id.*). A escola passa a constituir um essencial lugar de troca, de aprendizado, sendo nela que formulamos “[...] grande parte das respostas e das perguntas necessárias à compreensão de nossas vidas, de nossa sociedade e de nosso cotidiano; é o espaço no qual podemos adquirir a idéia do tempo histórico e da transformação que a humanidade produziu” (BOCK, 1993, p. 270).

A instituição escolar faz, portanto,

[...] a mediação entre as crianças e os modelos sociais. A escola pode e deve ensiná-las de maneira crítica. Deve ensinar às crianças a historicidade dos modelos

e como eles foram se modificando no tempo, conforme os homens foram transformando suas formas de vida e suas necessidades. A simples imersão da criança e do jovem no meio social não lhes garantirá um aprendizado crítico dos modelos. A escola [...] torna-se um fator de mudança, de movimento, de transformação (*id.*).

Em consonância com a concepção de Gasparin, vejo que “[...] o novo indicador da aprendizagem escolar consistirá na demonstração do domínio teórico do conteúdo e no seu uso pelo aluno, em função das necessidades sociais a que deve responder” (2005, p. 02). Esse procedimento implica uma nova postura do professor e dos alunos em relação ao conteúdo e à sociedade: “implica que seja apropriado teoricamente como um elemento fundamental na compreensão e na transformação da sociedade” (*id.*).

O educando em seu caminho para a construção do conhecimento, partiria, assim, da

[...] síncrese (sensorial concreto, o empírico, o concreto percebido), passando pela análise (abstração, separação dos elementos particulares de um todo, identificação dos elementos essenciais, das causas e contradições fundamentais) e chegando à síntese (o concreto pensado, um novo concreto mais elaborado, uma prática transformadora) (CORAZZA citado por GASPARIN, 2005, p. 05).

Gasparin descreve, ainda, que na relação pedagógica, existem níveis diferenciados de compreensão da mesma prática social. Em princípio, o educador situa-se em frente à realidade de maneira mais clara e sintética que os alunos. Quanto a esses “[...] pode-se afirmar que possuem uma visão sincrética, caótica. Frequentemente é uma percepção do senso comum, empírica, um tanto confusa, em que tudo, de certa forma, aparece como natural” (2005, p. 18).

Dentro desse embate, Saviani indica que

a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a se cristalizar em ditos populares como: ‘mais vale a prática do que a gramática’ e ‘as crianças aprendem apesar da escola’. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola (1992, p. 23).

Esse saber anterior, a ‘opinião’ que o aluno traz para a escola, seu senso comum em torno de determinado conhecimento é o ponto de partida, mas não significa que a aprendizagem escolar seja “[...] uma continuação direta da linha de desenvolvimento

pré-escolar da criança. A aprendizagem escolar trabalha com a aquisição das bases do conhecimento científico, por isso é substancialmente diversa da aprendizagem espontânea” (GASPARIN, 2005, p. 18).

Saviani ao pensar na mediação feita pela escola, evidencia que nela ocorre a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita, indicando a ocorrência de “[...] um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas” (1992, p. 29). Assim, o acesso à cultura erudita amplia o campo de possibilidades para a expressão dos próprios conteúdos do saber popular. “Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita por referência à cultura popular, cuja primazia não é destronada” (*id.*).

Desse modo, a teoria dialética do conhecimento afirma que

1º) o processo de conhecimento tem como ponto de partida a prática social; 2º) a teoria está em função do conhecimento científico da prática social e serve como guia para ações transformadoras e 3º) a prática social é o critério da verdade e o fim último do processo cognitivo (CORAZZA citado GASPARIN, 2005, p. 06).

Então, uma concepção metodológica de ensino que assuma o mesmo paradigma deve “1º) partir da prática; 2º) teorizar sobre ela e 3º) voltar à prática para transformá-la” (*id.*).

Em substituição aos dogmas tradicionais “passam a ser desenvolvidas atitudes e atividades de investigação, reflexão crítica e participação ativa dos educandos na articulação dos conteúdos novos com os anteriores que já trazem” (GASPARIN, 2005, p. 07). Neste caminho, a teorização é um processo fundamental para que ocorra a apropriação crítica dessa realidade, uma vez que “[...] ilumina e supera o conhecimento imediato e conduz à compreensão da totalidade social” (*id.*).

Enfim, como Snyders aponta, não devemos recusar o que toca os alunos, “[...] sua maneira de abordar a existência: é sem rejeição de sua cultura primeira que esperamos vê-los progredir rumo às satisfações da cultura elaborada” (1988, p. 217).

Como Bock demonstra, a realidade a nossa volta, esta sim, é a finalidade da escola. Todo trabalho da instituição escolar “[...] deve estar voltado para a realidade, da qual buscamos melhorar nossa compreensão para transformá-la permanentemente.

Os homens criaram a escola com essa finalidade [...] cabe retomar a finalidade primeira da escola” (1993, p. 271). Para isso, surge a demanda por ações que “[...] se privilegiem a contradição, a dúvida, o questionamento; que se valorize a diversidade e divergência; que se interroguem as certezas e as incertezas, despojando os conteúdos de sua forma naturalizada, pronta, imutável” (GASPARIN, 2005, p. 03).

Portanto, “se cada conteúdo deve ser analisado, compreendido e apreendido dentro de uma totalidade dinâmica, faz-se necessário instituir uma nova forma de trabalho pedagógico que dê conta deste novo desafio para a escola” (*id*).

1.4 AS DIFERENTES METODOLOGIAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR FRENTE AO CONCEITO DE ‘CULTURA’

Neste momento, vou tentar perceber como alguns autores que sistematizaram suas concepções educativas em torno da Educação Física se relacionam/entendem possivelmente o conceito de ‘cultura’ dentro da dinâmica do contexto escolar.

O objetivo, nesse sentido, não é efetuar uma investigação aprofundada em torno dos objetos de estudo de cada autor, longe de querer esgotar as questões perante esse aspecto, e, muito menos designar juízo de valor frente a cada concepção. Apenas é de fazer um ‘mapeamento’ de parte (seria muita pretensão acreditar que posso contemplar todo o âmbito de estudos da Educação Física escolar agora) daquilo que já foi produzido e sua perspectiva de ‘cultura’.

Esse ‘levantamento’, em possibilidade, servirá de indicador para possíveis pesquisas que visem estabelecer associações, diálogos e confrontar diferentes pontos de vista, enfim, fornecer uma idéia de como cada autor lida com o conceito de ‘cultura’, ou seja, um primeiro passo para quem venha a caminhar entre estas produções específicas em futuros estudos, tentando aí apontar e sistematizar suas contribuições para um melhor debate diante do tema da presente investigação.

Para concretizar isso, recorri a uma re-leitura da obra ‘Educação física e o conceito de cultura’ de Jocimar Daolio, pois o intuito particular de tal estudo foi aprofundar este tema.

1.4.1 O termo ‘cultura’ e algumas leituras da Educação Física escolar

O termo ‘cultura’ parece por definitivo fazer parte da Educação Física escolar, como indica Daolio,

depois do predomínio das ciências biológicas nas explicações do corpo, da atividade física e do esporte por parte da educação física, essa tarefa hoje parece estar dividida com os conhecimentos providos de outras áreas, tais como a antropologia social, a sociologia, a história, a ciência política e outras [...]. Enfim, não causa mais polêmica afirmar que a educação física lida com conteúdos culturais (2004, p. 01).

Contudo, apenas a partir da década de 1980, com o fomento do debate acadêmico na área de estudos da Educação Física, o predomínio biológico passou a ser questionado, mostrando um crescente interesse sobre perspectivas socioculturais neste âmbito do saber. Desse modo, é importante frisar que os profissionais formados até essa época não tiveram acesso às discussões mais recentes da área e dos seus temas nas dimensões socioculturais. Em geral, “o corpo era somente visto como um conjunto de ossos e músculos e não expressão de cultura; o esporte era apenas passatempo ou atividade que visava ao rendimento atlético e não fenômeno político” (*ibid.*, p. 02).

No que parece, as diversas formas de pensar a Educação Física no Brasil durante décadas acabaram reféns de paradigmas cientificistas. Daolio, corresponde a esse entendimento ao retratar que

talvez a origem dessa tentativa de ‘ordenação’ no pensamento científico da educação física seja consequência da própria carência de embasamento teórico e de debate acadêmico na área até a década de 1970, pelo menos no Brasil. No caso da educação física, que apenas há vinte anos pôde aprofundar a discussão científica, compreende-se que tenha ocorrido certa absolutização de discursos, com a intenção de estabelecer suporte científico para uma área que historicamente se pautou pela intervenção acrítica, descompromissada e, muitas vezes, pautada no senso comum (*ibid.*, p. 61-62).

Nessa chamada Educação Física escolar ‘tradicional’, o ser humano, sobretudo, foi/é “[...] considerado unicamente ou primordialmente como entidade biológica, sendo as outras dimensões desconsideradas ou secundarizadas” (*ibid.*, p. 04), encaminhando a análises “[...] que consideram somente a dimensão eficiente dos movimentos, quer em termos biomecânicos, fisiológicos, ou ainda em termos de

rendimento atlético-esportivo” (*ibid.*, p. 05). Portanto, “considerou o corpo máquina biológica passível de intervenção técnica e perdeu a possibilidade de vê-lo como produtor e expressão dinâmica de cultura” (*id.*).

Assim, Daolio descreve que a Educação Física pode ampliar seus horizontes, abandonando a idéia de que é “[...] área que estuda o movimento humano, o corpo físico ou o esporte na sua dimensão técnica, para vir a ser uma área que considera o ser humano eminentemente cultural, contínuo construtor de sua cultura relacionada aos aspectos corporais” (*ibid.*, p. 09).

Qualquer abordagem de Educação Física que “[...] negue esta dinâmica cultural inerente à condição humana, correrá o risco de se distanciar do seu objetivo último: o homem como fruto e agente de cultura” (*ibid.*, p. 08). Desta maneira, a consideração da dimensão da cultura permite a compreensão e o estabelecimento dos conteúdos da Educação Física escolar de forma “[...] menos determinista e menos estruturada a partir de padrões conscientes e objetivos. Permite compreender a dinâmica escolar da educação física como prática cultural que atualiza, ressignifica e revaloriza os conteúdos tradicionais da área” (*ibid.*, p. 35).

Os principais autores da Educação Física escolar, segundo Daolio,

[...] começam a considerar em seus trabalhos a dimensão cultural, fato que é dos mais positivos, uma vez que até poucos anos o referencial quase exclusivo para se discutir a área provinha das ciências naturais. Se isso se constitui em avanço importante, o uso do conceito de ‘cultura’ pode trazer certas armadilhas[...]. Se sua utilização for superficial, não passará de um certo diletantismo⁹, atendendo, talvez, aos ditames da moda (*ibid.*, p. 57).

O que passa a unir todas as proposições de Educação Física nesses últimos anos foi a busca de embasamento científico para a compreensão da área. Esse é o grande mérito de Go Tani, de João Batista Freire, do Coletivo de Autores, de Elenor Kunz, de Valter Bracht, de Mauro Betti e de tantos outros indivíduos que estudam com seriedade a área (DAOLIO, 2004). Entretanto, “[...] cada um deles parte de pressupostos teóricos diferentes e, embora discutam e reconheçam – uns mais que

⁹ No sentido de um tratamento amador.

outros – o conceito de ‘cultura’ na educação física atual, apresentam proposições também diferentes” (*ibid.*, p. 62).

1.4.1.1 Elenor Kunz e o conceito de ‘cultura’

Elenor Kunz ilustra a abordagem crítico-emancipatória nos livros ‘Educação física: ensino e mudanças’ (1991) e ‘Transformação didático-pedagógica do esporte’ (1994) (DAOLIO, 2004).

Daolio indica que este autor propõe uma abordagem que considera a Educação Física escolar como parte de “[...] um sistema maior, socioeducacional, socioeconômico e político. Para isso, critica a exclusividade da abordagem das ciências naturais e propõe a consideração das ciências humanas e sociais para melhor compreensão e atuação da área” (*ibid.*, p. 36).

Considerando o diálogo homem/mundo, o autor concebe a Educação Física como uma “[...] práxis social, com estreita relação no plano sociocultural e político, uma vez que deve partir do mundo de movimentos vivido pelo aluno, composto por movimentos provindos das culturas tradicionais ou populares, ampliando-os e transformando seus significados” (*ibid.*, p. 38).

Na opinião de Daolio, Kunz reflete uma renovação frente às outras abordagens analisadas “[...] no que se refere ao trato com os conceitos de cultura e de ser humano” (*ibid.*, p. 39). Essa renovação se dá pelo “[...] passeio que o autor faz por autores de diferentes correntes teóricas” (*id.*).

Portanto, entendo que a importância dos trabalhos deste autor consiste justamente no encaminhamento de seu pensamento para a dimensão sociocultural dos conteúdos. Sob essa concepção, consegue discutir explicitamente o conceito de cultura do ser humano, situando-se em um movimento contrário de muitos dos autores que o precederam, como também de seus autores contemporâneos.

1.4.1.2 Valter Bracht e o conceito de ‘cultura’

Valter Bracht se coloca ao lado dos que compreendem que a Educação Física “[...] não é ciência e nem deve constituir-se em uma nova ciência, pelo fato de ser uma prática pedagógica, embora, como prática pedagógica, esteja interessada e necessite de explicações científicas que a fundamentem” (*ibid.*, p. 42).

Daolio entende que o pensamento de Valter Bracht ganha relevância a partir “[...] da discussão de que o objeto da educação física é a cultura corporal de movimento. Nesse conceito, o movimentar-se humano é compreendido como forma de comunicação com o mundo. É uma linguagem que, portanto, se refere ao mundo do simbólico” (*ibid.*, p. 45).

O referido autor valoriza que “[...] as abordagens da educação física baseadas em conceitos biológicos e psicológicos, bem como os conceitos de corpo de movimento, do próprio ser humano daí advindos, apresentam-se desculturalizados” (*ibid.*, 45-46).

Sob essas circunstâncias, acredito que a contribuição de Valter Bracht consiste no fato dele também buscar o deslocamento do eixo situado em meio ao biologicismo e às perspectivas psicomotrizs surgidas no fim da década de 1980, para um objeto de estudo que comportasse a dimensão cultural dos educandos.

1.4.1.3 O entendimento de Jocimar Daolio frente ao conceito de ‘cultura’ do Coletivo de Autores

Daolio expõe que o grande mérito da abordagem crítico-superadora foi o de colocar a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física, fazendo com que as diversas manifestações corporais da humanidade, ao invés de serem tomadas como conteúdos tradicionais estanques da área, fossem “[...] vistas como construções históricas da humanidade” (2004, p. 30-31). Deste modo, os temas tratados pela Educação Física escolar, ao serem considerados como elementos da cultura, “[...] estarão presentes nas aulas como fenômenos que se impõem aos alunos como

necessários para sua inserção na realidade social e não como meras expressões de uma natureza apenas biológica do ser humano” (*id.*).

Este autor continua a reflexão apontando para o fato de que se deslocou o centro de preocupação da área de dentro para fora do indivíduo. Assim,

um programa escolar de educação física não teria como prioridade contemplar o desenvolvimento motor, cognitivo ou afetivo do indivíduo, mas a expressão corporal como linguagem, como conhecimento universal criado pelo homem. Esse patrimônio cultural composto pelo jogo, ginástica, esporte, dança – elementos da cultura corporal – deve ser garantido a todos os alunos de forma que eles possam compreender a realidade social como dinâmica e passível de transformações (*ibid.*, p. 64).

1.5 A CULTURA CORPORAL ENQUANTO POSSIBILIDADE

Apesar de todos esses esforços por parte de diferentes correntes do pensamento em Educação Física para a compreensão da área, para além da especificidade do conceito de ‘cultura’, entendo que devemos ter em mente que esta disciplina afigura-se como um componente curricular sujeito às determinações encontradas no ambiente educacional mais amplo¹⁰, ou seja, muitas vezes se estabelece desvinculada das razões e finalidades que a justificam frente aos educandos.

Neste contexto, nos deparamos com diversos indicadores¹¹ que o professor de Educação Física foi/é caracterizado como o instrutor de atividades físicas, o terapeuta corporal, o recreacionista, o psicomotricista, o treinador, entre outras denominações. Em geral, esta disciplina foi/é entendida em grande parte das vezes como uma mera ‘prática’, um ‘fazer por fazer’, uma ação pedagógica que se mostra como algo sem muitas exigências, o descompromissado ‘executar’, ‘agir’, ‘praticar’.

A aula de Educação Física escolar para além da tradição esportiva ou técnica, da ênfase na aptidão física, constitui-se, muitas vezes, como um ‘passa tempo’.

¹⁰ Anteriormente descrito nos itens ‘Análise do contexto vivido’ e ‘A transmissão dos conhecimentos e o saber escolar’.

¹¹ É necessário frisar que este trabalho não possui o intuito de estabelecer a construção do processo histórico da área de Educação Física na escola, mas não são poucos os estudos que norteiam suas atenções para este aspecto, dentre eles podemos citar Daolio (1998) e Bracht (1999).

Norteando seu olhar para este aspecto, Marcus Aurélio Taborda de Oliveira descreve que freqüentemente nos defrontamos com

[...] aulas em que o professor observa ou participa de ‘peladas’, enquanto um conjunto de alunos, em muitos casos, majoritário, apenas observa à margem do que passa. Essas atividades se desenvolvem sem qualquer preocupação com organização, conteúdos, ensino, aprendizagem, etc. Isso quando o professor está presente, quando não está trocando lâmpadas, organizando horários, entre outras tarefas [...]. Efetivamente, e com freqüência nada desprezível, a aula de educação física não tem acontecido (2003, p. 160).

Assim, visualizo que, muitas vezes, o planejamento, quando existe explicitamente escrito ou até mesmo “[...] quando é demonstrado nos primeiros minutos das aulas, não traz uma organização mais sistemática dos conteúdos, pois em vários momentos não são evidenciados conteúdos/jogos que haviam sido previstos” (MARCÍLIO SOUZA JÚNIOR, 1999, p. 211). Como coloca o mesmo autor, há um esquecimento “[...] do trato com conhecimentos e conteúdos que poderiam viabilizar a compreensão da realidade social complexa e contraditória acerca da cultura corporal” (*id.*).

Souza Júnior desvela que se considerarmos que a incumbência de um componente curricular na escola é ofertar ao aluno uma prática pedagógica que reflita em torno de um conjunto de conhecimentos específicos, em integração com os demais componentes ali presentes, abarcando a responsabilidade com a formação humana, veremos que “[...] a caracterização que assumem as aulas de Educação Física [...] é de inexistência, de negação de conteúdos e conhecimentos aos alunos” (*ibid.*, p. 212).

Como retrata Daolio, essa tradição cultural teve um contundente impacto nos educandos, sendo comum “[...] ouvirmos pessoas adultas falando de sua experiência de Educação Física com muita tristeza ou muita raiva. Pessoas que ficaram à margem das aulas, e que não possuem hoje autonomia para usufruir de cultura corporal” (1996, p. 41).

Dessa forma, após todo o percurso trilhado até aqui, podemos nos estar perguntando: em que sentido pensamos nos alunos, considerando seus interesses, enfim, partindo da sua prática social nas aulas de Educação Física e, ao mesmo tempo,

propiciando um ensino realmente formativo? Em resposta trago a fala de Sheila Aparecida Silva:

além de conhecer pouco a nossa história e os elementos da cultura corporal, temos nos mostrados acomodados o suficiente para nem sequer conhecer a cultura que nos rodeia, a história do bairro onde se situa a escola, a origem social dos nossos alunos, os significados existentes em toda comunidade escolar. Talvez por isto, seja bem mais fácil continuar ministrando seqüências pedagógicas dos esportes e depois ‘soltando a bola’ para os alunos jogarem (1996, p. 34).

Portanto, entendo que devemos partir da premissa de que o professor possui uma função diretiva no processo ensino-aprendizagem, tendo um papel fundamental na orientação pedagógica, em outras palavras, que é ele quem ilustra as questões que envolvem os problemas de uma sociedade dividida em classes, que trata metodologicamente os conteúdos desenvolvidos, que estabelece diálogo ou não com os interesses dos alunos¹².

Necessitamos, assim, compreender que sua postura não é neutra, pois atua em favor (mesmo que não tenha clareza sobre isso) de alguma das perspectivas encontradas nas relações das forças sociais que se apresentam a ele. Disposta disso, a respeito do problema investigativo deste estudo, posso apontar como possibilidade para o trato do conhecimento em Educação Física na escola a cultura corporal.

1.5.1 A cultura corporal diante das experiências e manifestações culturais trazidas pelos alunos

Devo iniciar esta reflexão atentando que a chamada Metodologia Crítico-Superadora nos remete ao fato de que os problemas da ‘sala de aula’, os métodos e os procedimentos de ensino não devem ser o fim das preocupações do educador, elencando, assim, a necessidade de se pensar a elaboração dos próprios conhecimentos a partir das experiências cotidianas (COLETIVO DE AUTORES, 1992), a fim de que

¹² Nunca perdendo de vista as condições sob as quais o educador obteve sua formação e as exigências do sistema de ensino, como também da própria sociedade em torno do papel educativo.

se instigue “[...] o professor a eleger, para sua prática, aquela perspectiva que responde às exigências atuais do processo de construção da qualidade pedagógica da escola pública brasileira” (*ibid.*, p. 23). Então, a Educação Física escolar deve abordar “[...] os temas da cultura corporal a partir do contexto real de sua escola, de sua cidade, de sua região” (*ibid.*, p. 19).

Preocupação esta, que se dá por conta do entendimento que a prática pedagógica articula-se com a sociedade, a qual é compreendida como fracionada em classes com interesses opostos (COLETIVO DE AUTORES, 1992; SAVIANI, 2003). Portanto, segundo esta concepção de ensino, o “[...] discurso da ideologia dominante, mascara a realidade social e o conflito entre as classes sociais no movimento de afirmação dos seus interesses” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 24), o que diretamente inflige o ato educativo.

A reflexão pedagógica, então, deve estar comprometida com os interesses das camadas populares, tendo “[...] como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória” (*ibid.*, p. 28). Dessa maneira, o Coletivo de Autores valoriza que “[...] o conhecimento da Educação Física, a seleção e organização de conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade” (*ibid.*, p. 88), mas, para tanto “deve-se analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade do seu ensino” (*id.*).

A Educação Física inserida nessa proposta educacional é aquela que privilegia a cultura corporal, reconhecendo que há uma materialidade corpórea que foi historicamente construída e, portanto, “[...] existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola” (*ibid.*, p. 39).

Nesse pensar sobre a cultura corporal busca-se

desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (*ibid.*, p. 38).

Para tal, e aí talvez esteja a maior contribuição desta concepção frente ao problema investigativo deste estudo, a seleção do conteúdo a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física deve considerar um princípio importante, a relevância social do conteúdo, o que implica compreender que este “[...] deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social” (*ibid.*, p. 31).

Tratar o conteúdo dessa maneira, faz com que o entendimento das relações de interdependência do jogo, esporte, ginástica e dança, além de outros temas, articule-se com

“[...] os grandes problemas sócio-políticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais de trabalho, preconceitos sociais, raciais [...] distribuição do solo urbano, distribuição de renda, dívida externa e outros” (*ibid.*, p. 62-63). Sob tal norte, a reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a intenção de possibilitar ao educando “[...] entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. Isso quer dizer que cabe à escola promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela” (*id.*).

Então, como afirma o Coletivo de Autores, “[...] pode-se perceber que os conteúdos da cultura corporal a serem apreendidos na escola devem emergir da realidade dinâmica e concreta do mundo do aluno” (1992, p. 87), tendo em vista “[...] uma nova compreensão dessa realidade social, um novo entendimento que supere o senso comum [...] uma nova leitura da realidade pelo aluno, com referências cada vez mais amplas” (*id.*).

Portanto, o trabalho pedagógico deve partir da realidade vivida pelo aluno, reportando-se à rua, aos parques, à televisão, dela extraíndo conceitos, preconceitos, indagações, dúvidas, curiosidades, ou seja, perspectivas que sirvam de base para a construção de um conjunto de práticas e conhecimentos que reflitam, analisem e expliquem as manifestações corporais dentro e fora da escola (GUILHERME CARVALHO DA SILVEIRA e JOELCIO FERNANDES PINTO, 2001).

Assim, as atividades educativas devem estar fundamentadas numa concepção que busca romper com o paradigma que se propõe apenas prescrever quantidades e tipos de atividades físicas ou regras técnicas e táticas de determinados esportes. Deve buscar, além disso, tornar-se efetivamente um componente curricular, com vistas a alcançar em verdade uma formação humana e possibilitar uma outra visão de sociedade, para que os educandos possam decidir por qual alternativa escolher. “Cabe-lhe formar o cidadão crítico e consciente da realidade social em que vive, para poder nela intervir na direção dos seus interesses de classe” (*ibid.*, p. 36).

Por consequência, visando permitir a compreensão do aluno enquanto sujeito histórico capaz de interferir nos rumos de sua vida, a estruturação do ensino que funda a cultura corporal efetivamente traz uma proposta que parte da dimensão da realidade do educando, ou seja, a sua prática social é o ponto de partida do ato educativo, sem, no entanto, deixar de estabelecê-lo “[...] dentro do processo de luta pela afirmação do projeto político pedagógico disputado no âmbito do movimento histórico pela transformação estrutural da sociedade” (*ibid.*, p. 42).

1.6 ESTRUTURANDO O PROCESSO DE ENSINO: APROXIMAÇÕES COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A reflexão pedagógica suscitada pela cultura corporal possui algumas características específicas: ela é diagnóstica porque “[...] remete à leitura dos dados da realidade” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 25). Esses dados necessitam de interpretação, em outros termos, de um julgamento sobre eles que depende da perspectiva de classe de quem julga, porque “[...] os valores, nos contornos de uma sociedade capitalista, são de classe. Dessas considerações resulta que a reflexão pedagógica é judicativa, porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social” (*id.*). É também teleológica, porque “[...] determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção. Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados” (*id.*).

Nesse caminho, a direção buscada pela cultura corporal,

contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre os valores como solidariedade substituindo o individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação –, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (*ibid.*, p. 40).

Esta metodologia acaba, portanto, identificando-se com a pedagogia histórico-crítica, por estar centrada na igualdade essencial entre os seres humanos, em termos reais e não formais, não entendendo a educação como “[...] determinante principal das transformações sociais, mas sim que se relaciona dialeticamente com a sociedade, além de ser uma pedagogia empenhada em colocar a educação a serviço da transformação das relações de produção” (SAVIANI, 1992, p. 48).

Pensando em como tornar concreta a perspectiva da Metodologia Crítico-Superadora diante da problemática exposta nesta pesquisa, no empenho de caracterizar didaticamente este método, tendo em vista que isto não ocorreu na obra que explicitou a concepção da cultura corporal, somado ao fato de que há a aproximação teórica acima citada com a pedagogia histórico-crítica, demonstro agora, sistematicamente, a estrutura do processo de transmissão dos conhecimentos a partir do que preconizou Saviani (2003).

A seguir serão descritos os cinco passos que refletem a proposta da pedagogia histórico-crítica, os quais se ordenam numa seqüência cronológica. Entretanto, é preciso valorizar que se faz “[...] mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico” (SAVIANI, 2003, p. 74-75), pois “o peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica” (*id.*).

Sob esta intenção, efetuo, então, a re-leitura exercida por Gasparin (2005), o qual no seu trabalho buscou dar consistência lógica à obra de Saviani (2003), no intuito de facilitar a apropriação pelos educadores desse método pedagógico.

1.6.1 Prática Social Inicial do conteúdo

Gasparin descreve que “o primeiro passo do método caracteriza-se como uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. É uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado” (2005, p. 15).

Esse momento, constitui-se no interesse do professor por aquilo que os alunos já conhecem, ou melhor,

[...] é uma ocupação prévia sobre o tema que será desenvolvido. É um cuidado preliminar que visa saber quais as ‘pré-ocupações’ que estão nas mentes e nos sentimentos dos escolares. Isso possibilita ao professor desenvolver um trabalho pedagógico mais adequado, a fim de que os educandos, nas fases posteriores do processo, apropriem-se de um conhecimento significativo para suas vidas (*ibid.*, p. 16).

A Prática Social Inicial do Conteúdo é um diálogo inicial com os alunos, é o encontro com sua visão, com os conhecimentos que possuem sobre o assunto a ser trabalhado a partir do cotidiano, quando ainda não realizaram a relação da experiência pedagógica com a prática social mais ampla de que participam. Portanto “[...] não é de se esperar que ele explicita com clareza os conceitos científicos do conteúdo proposto nem sua importância social” (*ibid.*, p. 19).

Enfim, “a prática social pode ser tomada como ‘leitura da realidade’. Neste caso, seria levada para a sala de aula como conteúdo, como objeto de diálogo entre professor e alunos” (*ibid.*, p. 21).

A partir da explicitação da Prática Social Inicial, Gasparin indica que o professor “[...] toma conhecimento do ponto de onde deve iniciar sua ação e o que falta ao aluno para chegar ao nível superior, expresso pelos objetivos, os quais indicam a meta a ser atingida” (2005, p. 24). Assim, cada professor, em sua área específica, deve aos poucos descobrir como efetivar essa leitura da realidade.

1.6.2 Problematização

“O método dialético de construção do conhecimento escolar tem, como segundo passo, a Problematização, que, por sua natureza e função, torna-se fundamental para o encaminhamento de todo o processo de trabalho docente-discente” (*ibid.*, p. 35).

Gasparin esclarece que a Problematização é “[...] um elemento-chave na transição entre teoria e a prática, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada. É o momento em que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado” (*id.*).

A Problematização “[...] representa o momento do processo em que essa prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento” (*ibid.*, p. 36).

Dessa maneira, a Problematização tem como finalidade “[...] selecionar as principais interrogações levantadas na prática social a respeito de determinado conteúdo. Essas questões, em consonância com os objetivos de ensino, orientam o trabalho a ser desenvolvido pelo professor e pelos alunos” (*ibid.*, p. 37). Assim,

a Problematização é o fio condutor de todo o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, este momento é ainda preparatório, no sentido de que o educando, após ter sido desafiado, provocado, despertado e ter apresentado algumas hipóteses de encaminhamento, compromete-se teórica e praticamente com a busca da solução para as questões levantadas. O conteúdo começa a ser seu. Já não é mais apenas um conjunto de informações programáticas. A aprendizagem assume, gradativamente, um significado subjetivo e social para o sujeito aprendente (*ibid.*, p. 50).

1.6.3 Instrumentalização

A partir dos questionamentos elencados na Prática Social Inicial e sistematizados na Problematização, “[...] todo o processo ensino-aprendizagem é encaminhado para, explicitamente, confrontar os sujeitos da aprendizagem – os alunos –, com o objeto sistematizado do conhecimento – o conteúdo” (*ibid.*, p. 51).

Segundo Gasparin “a Instrumentalização é o caminho através do qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o

recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (*ibid.*, p. 53).

Em virtude disso,

os educandos, com auxílio e orientação do professor, apropriam-se do conhecimento socialmente produzido e sistematizado para enfrentar e responder aos problemas levantados. Dentro desta perspectiva, não mais se adquire o conteúdo por si mesmo; a apropriação dos conhecimentos ocorre no intuito de equacionar e/ou resolver, ainda que teoricamente, as questões sociais que desafiam o professor, os alunos e a sociedade (*id.*).

Nesse sentido, há o confronto entre o conhecimento proveniente do cotidiano trazido pelos alunos e o conteúdo científico levantado pelo professor. Este processo ocorre “[...] sem a destruição do conhecimento anterior, uma vez que o novo conhecimento, mais elaborado e crítico, é sempre construído a partir do já existente. Este é o processo de continuidade e ruptura na construção do conhecimento” (*ibid.*, p. 55).

De acordo com Gasparin, a fase de Instrumentalização é o centro do processo pedagógico, é nela que se realiza, de fato, a aprendizagem. Por isso, o trabalho do professor “[...] consiste em dinamizar, através das ações previstas e dos recursos selecionados, os processos mentais dos alunos para que se apropriem dos conteúdos científicos em suas diversas dimensões, buscando alcançar os objetivos propostos” (*ibid.*, p. 126).

1.6.4 Catarse

“Na Instrumentalização, uma das operações mentais básicas para a construção do conhecimento é a análise. Na Catarse, a operação mental é a síntese” (*ibid.*, p. 127). Portanto,

a Catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido (*ibid.*, p. 128).

Desta maneira, uma vez incorporados “[...] os conteúdos e os processos de sua construção, ainda que de forma provisória, chega o momento em que o aluno é solicitado a mostrar o quanto se aproximou da solução dos problemas, anteriormente levantados, sobre o tema em questão” (*ibid.*, p. 127).

O educando mostra que “de um sincretismo inicial sobre a realidade social do conteúdo trabalhado, conclui agora com uma síntese, que é o momento em que ele estrutura, em uma nova forma, seu pensamento sobre as questões que conduziram seu processo de aprendizagem” (*ibid.*, p. 128). Este é o instante em que o aluno indica quanto incorporou dos conteúdos trabalhados, portanto, o seu novo nível de aprendizagem.

O novo conteúdo de que o aluno se apropriou não é algo imediatamente fornecido pelo professor, e sim uma construção social estabelecida com base em demandas criadas pelo homem. Nesse momento, “[...] esse conhecimento possui uma função explícita: a transformação social. Não é neutro, nem natural. É um produto da ação humana, e atende a interesses de classes ou de grupos sociais determinados” (*ibid.*, p. 130).

Gasparin situa que

a Catarse é a demonstração teórica do ponto de chegada, do nível superior que o aluno atingiu. Expressa a conclusão do processo pedagógico conduzido de forma coletiva para a apropriação individual e subjetiva do conhecimento. É o momento do encontro e da integração mais clara e consciente da teoria com a prática na nova totalidade. Os conteúdos tornam-se verdadeiramente significativos porque passam a fazer parte integrante e consciente do sistema científico, cultural e social de conhecimentos. Os educandos generalizam o aprendido, integrando-o em um todo sistemático, tanto em sua dimensão próximo-vivencial quanto em sua dimensão remota, universal (*ibid.*, p. 131).

1.6.5 Prática Social Final

O ponto de chegada do processo pedagógico, nesta concepção, é “[...] o retorno à Prática Social. Esta fase representa a transposição do teórico para o prático dos objetivos da unidade de estudo, das dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos” (*ibid.*, p. 143).

A Prática Social Final é a confirmação do que o educando somente conseguia realizar com a ajuda dos outros e “[...] agora o consegue sozinho, ainda que trabalhando em grupo. É a expressão mais forte de que de fato se apropriou do conteúdo, aprendeu, e por isso sabe e aplica. É o novo uso social dos conteúdos científicos aprendidos na escola” (*ibid.*, p. 146).

Gasparin discorre que esta é a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela. É a manifestação da “[...] nova postura prática [...] da nova visão do conteúdo no cotidiano. É, ao mesmo tempo, o momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando à Prática Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem” (*ibid.*, p. 147).

Então, através dessa breve explanação, ilustro que meu ímpeto foi de tentar aclarar, assim como Gasparin (2005), uma possibilidade metodológica que possa estabelecer laços efetivos com uma perspectiva como a trazida pela cultura corporal, e, em particular, valorizar uma metodologia que, acredito, possui uma estrutura que propicia lidar com essa ‘cultura do aluno’ sob uma reflexão pedagógica disposta de reflexividade e criticidade.

2 O OLHAR SOBRE A ESCOLA: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Muito se fala na transposição da teoria para a prática, não são poucos os discursos de que ‘na prática’ a situação é diferente, que o ‘papel tudo absorve’. Talvez o maior desafio deste trabalho esteja justamente aí, ou seja, quando me proponho a olhar como são incorporados nas aulas de Educação Física os elementos da cultura vivenciados pelos alunos em espaços não escolares, acredito estar, então, realizando um esforço muito mais amplo que o simples registro dos fatos ali ocorridos. Desse modo, demanda-se criar uma espécie de ponte entre teoria e prática, a qual tem início na realidade concreta, na prática social geral.

Nesse caminho, a fim de evitar conclusões apressadas, errôneas e generalistas devo afirmar que, em verdade, as condições da materialidade expostas naquele contexto são infinitamente mais complexas do que o imaginado. É fácil interpretar os fatos do ponto de vista do observador, daquele que apenas emite juízos em torno de determinada atitude, relação ou fala dos agentes escolares. Tenho em mente que só os que ali atuam há tempos, os que se colocam em seu cotidiano no ‘chão da escola’, são os que possuem mais elementos para que se viabilize uma reflexão com maior propriedade (não que isso necessariamente aconteça) em torno das especificidades do que é deparado naquele contexto.

Isto posto, ao visualizar a instituição, não colocarei em debate, imediatamente, a formação dos professores (e sua consequência na qualidade do ensino), os incentivos à formação continuada, o fornecimento de condições para que os alunos frequentem às aulas (alimentação, material, uniformes), as políticas de remuneração docente, as ações com vistas na erradicação do analfabetismo, entre outras dificuldades que determinam muitas perspectivas que, às vezes, condenamos fortemente.

Também é importante frisar que o período de observação para a consecução dessas afirmativas propiciou apenas a existência de impressões e não conclusões diante da tamanha dinâmica da realidade em que vivemos. Soma-se a isso a singularidade do olhar, o qual circunscreveu duas turmas da 2ª etapa do 2º Ciclo de uma escola da rede municipal de ensino de Curitiba/PR. Ali ‘registravam-se’ todos os

dias (de observação) a ‘vida’ (uma ínfima parte dela) de cerca de 60 alunos, sob a prática pedagógica de uma única professora nas aulas de Educação Física.

Volto à tarefa inicial. Foi visto no começo dessa pesquisa que nos encontramos em uma sociedade dividida em classes, a qual fundamentalmente encaminharia a uma massa de excluídos no que condiz à moradia, alimentação, saúde, educação e lazer, onde os requisitos mínimos para a satisfação humana são negadas à maioria da população (GRANDO, 2000; MÉSZÁROS, 2005). Pois bem, algumas falas da professora durante as aulas, me faz pensar em torno dessa ‘teorização’:

os alunos aqui são bastante carentes; as relações familiares deles são muito estremecidas.

O que posso dizer, então, dos tênis velhos e das roupas sujas¹³ presentes na grande maioria dos alunos. Aí reside a minha primeira impressão de que ‘na prática’ a teoria de alguma forma está presente.

Falei em uma estrutura em que a educação, dentre as outras instituições sociais, fosse aquela que induziria os indivíduos a uma aceitação passiva, ‘internalizada’, transmissora de um quadro de valores que legitimaria a submissão, a exclusão. Nesse sentido, percebi atitudes como a da professora proibindo que um aluno fizesse aula de sandália (um calçado que aparentemente não exige do portador um grande poder aquisitivo) ou mesmo condenar os pais dos alunos que vinham com o uniforme sujo para a escola. Portanto, quanto a esse aspecto, o juízo que quero construir não redundaria no erro da professora, e sim, que a partir do momento que estamos estabelecendo nossas relações em uma prática contraditória, que elenca interesses divergentes a todo momento, muitas vezes nossas atitudes as acompanham¹⁴, mesmo que não tenhamos consciência disso. Inserida nessa perspectiva, a concepção de Mészáros não se mostra dissociada, sem relação alguma com a realidade: “vivemos atualmente a convivência de uma massa inédita de informações disponíveis e uma incapacidade aparentemente insuperável de interpretação dos fenômenos” (2005, p. 17).

¹³ Sugerindo o entendimento de que eram as únicas disponíveis para o uso ao longo da semana.

¹⁴ No caso, não refletindo sobre as condições sociais e econômicas que os levam a estar daquela maneira.

Retratei brevemente o aniquilamento da escola pública e as condições de educabilidade desiguais (APPLE *et al.*, 1995; SAVIANI, 2003). O que posso dizer do trato do ensino frente a turmas ‘inchadas’ como as que vi? Será que posso falar de qualidade de ensino, o qual respeite e contemple os diferentes ritmos de aprendizagem, com mais de 30 alunos, em aproximadamente 50 minutos, duas vezes na semana? Ou o que digo do momento em que, simultaneamente, as três professoras de Educação Física da escola ‘disputavam’ algum espaço, mínimo que fosse, para desenvolver ‘tranqüilamente’ suas aulas?

Continuando o pensamento nesse aspecto, no entanto, devo colocar que perto de outras experiências e relatos com os quais me defrontei no âmbito acadêmico, as condições materiais daquela escola¹⁵ não são das piores. Entretanto, é lógico que estou deixando de lado qualquer comparação com uma escola do ensino privado. Talvez isso seja mais um resultado de louváveis esforços contínuos dos educadores em minimizar a precariedade do ensino do que algum tipo de incentivo das políticas educativas, atitudes que ‘teimam’ (felizmente?) em se manifestar em muitos locais.

Apontei uma ótica que residia no diploma enquanto um ‘passaporte social’, a qual subsidiou um movimento em torno da necessidade de capacitação das pessoas a fim de que ascendessem socialmente, assumindo outro patamar na escala hierárquica da sociedade (APPLE *et al.*, 1995). Para corroborar com essa ‘lógica’ tão presente em todas as instituições societárias, inclusive muito enfatizada na formação acadêmica, indico uma fala da professora:

os alunos têm problemas em casa, o que os leva a uma inversão de valores muito grande. Há um grande número de alunos agressivos, indisciplinados. Daí a falta de vontade dos alunos em melhorar, aprender de verdade.

Ou seja, me suscitou no momento, a concepção de que têm valores errados (falta de vontade, são transgressores) decorrentes de sua situação social, sendo que a ‘saída’ para se constituírem ‘alguém na vida’, a sua ‘melhora’, dependeria essencialmente do aprendizado escolar. O que contrapõe a postura de Mészáros, de

¹⁵ Me refiro especificamente aos materiais ofertados para as aulas de Educação Física.

que “o simples acesso à escola é condição necessária mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas” (2005, p. 11). Este mesmo autor, elencou que enquanto existir essa estrutura de reprodução de valores fundados em uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil, não adianta apenas apregoar reformas educacionais, em outras palavras, se deve “[...] lutar por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico” (*ibid.*, p. 12). Mas não estou dizendo que a escola não detém uma função, como o próprio Mészáros (2005) descreve, é visto que nenhum objetivo de emancipação é concebtível sem uma contundente atuação da educação.

Em tal sentido, depois dessas primeiras impressões, norteio minha atenção à transmissão dos conhecimentos na escola, e, em especial, na tentativa de responder o meu problema investigativo, sustentada agora por algum embasamento reflexivo sobre ele. Portanto, constantemente me perguntei durante essa observação: como são incorporados os elementos da cultura vivenciados por aqueles alunos em espaços não escolares nas aulas de Educação Física em questão?

Neste momento, tenho que, necessariamente, me remeter à organização das aulas. Discorri em meu estudo que, sob a ênfase da área em torno de uma Educação Física biologicista, descompromissada, muitas vezes fundada no senso comum, em aulas que o professor observa ou participa de ‘peladas’ (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003), faltou a esta disciplina a consideração sobre os aspectos culturais dos alunos (DAOLIO, 2004), e, mais especificamente, da realidade que circunda os mesmos¹⁶ (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Por isso discuti cultura, sociedade, educação e apontei (apenas) que há diferentes pensamentos em Educação Física de como tratar o processo pedagógico considerando a dimensão cultural.

Citei que o educando aprende em todo lugar, dentro ou fora da escola (BRANDÃO, 1985, GASPARIN, 2005), e que esta instituição não está alheia a estes saberes do ‘mundo do aluno’, deve aproveitá-los e principalmente refleti-los

¹⁶ Como também, o próprio processo de ensino em sua totalidade (BOCK, 1993; SNYDERS, 1988; GASPARIN, 2005).

criticamente no processo de ensino, ao invés de, simplesmente, absorvê-los ou tentar ignorá-los (SNYDERS, 1988; GASPARIN, 2005).

O que vi, no entanto, foi uma estruturação das aulas que mais se enquadraram em um passatempo para a maioria dos educandos, os quais participaram das práticas ao seu ‘bem-querer’, e, para alguns, ou melhor, algumas meninas, se resumiram a ensaios de uma apresentação de dança que acontecerá em um evento da escola. Desse modo, não consigo me remeter, por menos crítica que seja minha perspectiva, a outro tipo de Educação Física que não se restrinja ao tão propalado ‘fazer por fazer’, portanto, um agir sem compromisso formativo por parte de qualquer educador que ofereça esse modelo de aula.

Mais uma vez recobro que minha intenção não é julgar a atitude da professora em si. Uma série de fatores¹⁷ que desconheço poderiam ter a levado a organizar o processo pedagógico dessa maneira, e, então, me cabe pensar apenas o que se pôs realmente diante de meu olhar, tentando buscar uma resposta à minha inquisição inicial.

Dessa forma, com os educandos inseridos em uma concepção de aula que ilustra pouco ou nenhuma diretividade por parte da docente, pode-se criar o entendimento de quão ricas são as manifestações trazidas pelos alunos a um espaço como esse, onde a maioria deles está liberta para expressar sua experiência imediata.

O que percebi, entretanto, exceto as meninas que ensaiavam sob a atenção da educadora, foi que a quase totalidade dos meninos acabava concentrando-se em uma manifestação extremamente arraigada no mundo contemporâneo, que é o futebol. Soma-se aí o jogo do caçador (ou queimada) e algumas práticas dispersas como a amarelinha, o pular corda/elástico e os malabares (movimentos acrobáticos realizados sob o manuseio de bolinhas), nas quais distribuía-se o restante da sala.

¹⁷ A organização curricular, as demandas da escola, dos alunos, dos pais, até mesmo dos motivos pessoais da professora, além de outros acordos que podem ter sido efetuados sob condições objetivas que não estão às minhas mãos, enfim, inúmeras são as particularidades que encaminham à essa conjuntura.

Então, passo a me perguntar: será essa a gama de manifestações que eles conhecem? Que apreenderam em outros espaços? Ou mesmo as únicas a serem aprendidas na escola? Será essa a riqueza de realidade que constitui o círculo de interesses do aluno?

Nesse sentido, a fala de Snyders é ilustrativa: “quando o professor esforça-se para se calar e intervir o mínimo possível, ele não deixa no aluno lugar para uma difusão primordial, enfim, libertada, mas deixa lugar para as nuvens indistintas das dominações e propagandas” (1988, p. 237). Assim, ao contrário de uma ‘virgindade espiritual’, o que se vê é que as outras vozes que ecoam, soam mais forte em sua mente, estando o educando situado em um mingau de opiniões que é o seu mundo externo (SNYDERS, 1988).

Começo aqui a desmistificar a idéia de que não basta trazer a ‘cultura do aluno’ apenas para dentro da escola, senão o que veremos é isso: meninos no futebol e meninas na dança; a escolha dos times se dando em favor dos melhores; manifestações como a de uma aluna que perguntou à professora,

por que as meninas não podem jogar futebol? Por que os meninos têm preconceito com as meninas?

Circunstâncias que são agravadas por um tipo de ensino que trata a Educação Física como um castigo ou um prêmio, a qual retrata a professora:

se vocês não se comportarem bem com a professora a próxima aula ficarão na sala.

Ou como uma disciplina em que mal se aprendem as técnicas de um esporte que ‘vão praticar’, enquanto aqueles que não sabem continuam no mesmo lugar. Sob tal horizonte, percebi que os alunos não dominam nem as técnicas básicas do jogo futebol. Não que isso seja ruim, mas se entendermos a escola enquanto um espaço que democratiza conhecimentos, então ela também deve ofertar elementos para que eles possam vivenciar as diferentes oportunidades da cultura corporal.

Em um espaço escolar onde “o aluno ‘escolhe’ vôlei e passa sete anos na escola ‘jogando’ vôlei. Ou então o professor ‘escolhe’ handebol e o aluno passa anos

‘jogando’ handebol” (CARMEN LÚCIA SOARES, 1996, p. 11). Enfim, que não faz “o levantamento e o questionamento do cotidiano imediato e remoto de um grupo de educandos [...] à busca de um suporte teórico que desvele, explicita, descreva e explique essa realidade” (GASPARIN, 2005, p. 06-07), ou seja, que interprete que o ponto de partida do ato educativo é a dimensão da realidade do educando sem deixar de pensá-la no contexto estrutural sócio-econômico.

De tal modo que, em resposta ao problema investigativo, apreendamos esse ímpeto que me deparei nas observações dos alunos em torno desse ‘jogar bola’, em dançar as músicas ‘do Molejo’, ‘do Skank’, de brincar ‘de amarelinha’, ou mesmo aproveitar seu interesse manifestado nas ‘rodas de Hip-Hop’¹⁸ ou daquilo que está na mídia. Exemplo disto foi o que vi no dia seguinte da apresentação da banda Rebeldes (RBD) em Curitiba, sendo que o que mais se afigurou na escola foram acessórios, roupas e outros artigos do grupo, demonstrando o grande interesse das alunas pelo mesmo.

Portanto, nunca deixando de entender as aulas de Educação Física situadas em uma perspectiva de totalidade no âmbito educativo, creio que os seus conteúdos têm que partir da realidade vivida pelo aluno, olhando para a rua, para a televisão, entre os demais lugares, e dela extrair conceitos, indagações, dúvidas, curiosidades, em outros termos, perspectivas que sirvam de base para a reflexão, a análise e explicação das manifestações corporais dentro e fora da escola (SILVEIRA e PINTO, 2001).

Afinal, que surja uma estrutura de ensino onde o docente apresente um conteúdo novo e questione o que sabem daquele conhecimento, além de perceber como já se relacionam com ele. Sob esse pensamento, posso apontar a atitude da professora que no primeiro ensaio, antes apresentar a música que seria trabalhada, perguntou aos alunos o que eles sabiam da Música Popular Brasileira (MPB). Em outro momento, falou de capoeira e, antes de passar a coreografia, abriu espaço para que mostrassem as ‘gingas’ que já conseguiam fazer.

¹⁸ Fiquei surpresa com a tamanha organização dos próprios alunos em seus ‘confrontos’, quando ‘intimam’ os seus colegas, um a um, a participar da dança.

Que na organização das aulas, os alunos possam efetuar sugestões quanto ao desenvolvimento dos conteúdos e dos próprios procedimentos metodológicos. Discussão essa que concorda com a fala da docente em determinado momento:

nas minhas aulas os alunos podem dar sugestões, mesmo elas sendo dirigidas.

Nesse sentido, perspectivando a necessidade de partir da prática social dos educandos para o desenvolvimento das reflexões pedagógicas, valorizo a postura da educadora ao relatar, em determinado momento, que:

no começo do semestre costumo dar atividades mais livres para a partir daí desenvolver as aulas.

O que de fato, acredito eu, seja a melhor maneira de, nas aulas de Educação Física, haver a apropriação dos conhecimentos provenientes da área considerando-se essas manifestações referentes aos elementos da cultura trazidos pelos alunos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para caminhar rumo a conclusão desta pesquisa, gostaria, inicialmente, de pensar no problema investigativo sugerido pelo meu estudo. Ao me perguntar como foram incorporados os elementos da cultura vivenciados pelos alunos em espaços não escolares nas aulas de Educação Física daquela escola, vejo a existência de manifestações que, de uma forma ou de outra, foram forjadas no meio sócio-cultural do aluno.

Nesse sentido, como um fator exponencial, encontro naquele contexto a forte presença (senão o monopólio) do futebol¹⁹, o qual foi ‘livremente’ estruturado nos moldes do esporte institucionalizado, sendo que os valores que ali vi não diferiram daqueles postos na prática social geral, ou seja, do sexismo (literalmente ‘os meninos no futebol e as meninas na dança’), da valorização dos melhores, da competição e da exclusão nos jogos. Mas, como em toda relação concreta, deparei-me com o contraponto: a ocorrência de algumas brincadeiras populares (a amarelinha, o caçador, o pular corda/elástico) e a possibilidade existente dentro das aulas de que os alunos pudessem contemplar em alguns momentos aquilo que os atraía (a formação das ‘rodas’ de Hip-Hop, quando dançavam as músicas dos grupos musicais favoritos).

Refletindo ainda sobre a questão inicial levantada, é necessário ter em vista a própria estrutura das aulas de Educação Física. Assim, posso dizer que, da maneira pela qual a disciplina estava posta nas aulas que presenciei (a ‘aula livre’ e os ensaios das alunas para apresentações de eventos escolares), com certeza os elementos culturais provenientes dos educandos se faziam presentes (o que de fato se materializou em minhas impressões), mas destituídos de qualquer tipo de criticidade, de intencionalidade pedagógica, de um ‘pensar sobre’, enfim, as aulas podem até ter absorvido essa ‘realidade do educando’, no entanto, sem qualquer tipo de análise e explicação em torno da mesma.

¹⁹ Prática tão em voga na atualidade, enaltecida através dos meios de comunicação, da formação dos ídolos esportivos e do discurso do esporte como uma atividade educativa.

Sob essa concepção, então, acredito que primeiramente temos que repensar o sentido da escola e da Educação Física, visualizando o que pretendemos através do ato educativo e quais os objetivos do processo pedagógico que gostaríamos de favorecer.

Neste contexto, creio que devemos sim trazer essa ‘cultura do aluno’ para dentro da instituição escolar, mas sem antes deixar de nos perguntar: que ‘cultura’ é essa? Sob qual realidade é construída? A que interesses responde? Que valores reforça ou promove? Portanto, entendo que necessitamos refletir sobre ela e não apenas recrutá-la para dentro da escola.

Movimento este que indica claramente a demanda pela promoção de métodos de ensino eficazes, que ultrapassem as perspectivas tradicionais, na Educação Física, que tentem superar a ‘aula livre’, a ‘recreação’, o ‘passatempo’, o ‘treinamento’, os quais foram/são quase sinônimos desta disciplina. Para isto, é necessário que desenvolvamos práticas educativas que estimulem a iniciativa dos alunos, que respeitem seus interesses, incorporem suas contribuições, que facilitem o diálogo do professor com o aluno.

No entanto, valorizando as palavras de Saviani, vejo que devemos fazer isso “[...] sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente [...] sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos” (2003, p. 69).

É fato que não se chega ‘vazio’ à escola, que já se sabe algo, mas que o aluno na maioria das vezes não supera o senso comum e a instituição escolar está aí para romper com este emaranhado de opiniões, conceitos e representações, mesmo sabendo que há uma rejeição em torno do difícil, do incomum, e que, assim, se permanece no já conhecido. Para isto demanda-se desafio, o que, todavia, não acontece na repetição daquilo que eles já conhecem ou, apenas, com a reprodução superficial de seus interesses e do que é ofertado pela mídia (SOARES, 1996).

Em tal entendimento, é necessário vincular sempre educação e sociedade, visualizar que os conteúdos possuem a incumbência de explicar a realidade social

dinâmica e contraditória em que se vive, afinal, ter como ponto de partida a prática social.

Compreendo que, para tal, precisamos de professores bem formados, que possam pensar mais claramente a sua prática, que se situem mais precisamente no universo educativo, além disso, que estejam continuamente em formação, não se ‘escondendo’ atrás de seu título acadêmico, que não se vejam como os detentores da verdade, e que, sobretudo, não percam a esperança diante das inúmeras dificuldades encontradas no agir educacional.

Nesse caminho, no âmbito dos obstáculos, entendo que devemos lutar acentuadamente contra a má qualidade do ensino, em especial das escolas públicas e nas comunidades mais carentes. Entretanto, não devemos nos iludir que o simples acesso à escola ou a obtenção de alguma escolaridade é o suficiente para que se dissocie completamente as desigualdades sociais. Desse modo, trago Saviani, o qual compreende que “lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” (2003, p. 31), mas que, acima disso, precisamos nos empenhar decididamente em colocar a educação a serviço da “[...] transformação das relações de produção” (*ibid.*, p. 76).

Assim, dentre as perspectivas em Educação Física escolar, não encontro uma proposta mais articulada em torno de tal objetivo quanto à concepção da cultura corporal, construída pelo Coletivo de Autores (1992). Contudo, devo valorizar que nenhuma linha do pensamento consegue contemplar a realidade em sua totalidade, ou seja, nenhuma proposta metodológica para o trato da Educação Física na escola dará conta plenamente dessa tarefa, sendo completa proprietária da verdade, e, por isso, indiquei nesse trabalho diferentes possibilidades metodológicas para lidar com o problema investigativo do estudo.

Pensando nisso, devo ressaltar o caráter amplamente inacabado do trabalho frente uma realidade infinitamente maior do que posso absorver em uma pesquisa como essa, sendo que busquei apenas contribuir com mais algumas discussões no campo da Educação Física escolar.

Portanto, em análise ao processo que vivenciei, tendo em mente, também, a provisoriedade do conhecimento, ilustro aqui algumas aberturas para futuros percursos a serem trilhados nos estudos da área: a necessidade de aprofundamento nas diferentes metodologias em Educação Física sobre ‘cultura’; necessidade de um maior número de reflexões sobre o que é essa ‘cultura do aluno’ e como tratá-la na Educação Física; relatos de experiência em torno de práticas efetivas inseridas na perspectiva da cultura corporal.

Por fim, acreditando na contribuição do meu papel de educadora, entendo que a palavra deve recuperar em nós a sua verdadeira voz, isto é, dizer aos educandos, à comunidade escolar, a todos de modo geral, o que as relações que circulam por aí não dizem, pois estão encobertas por um manto de conflitos e contradições da sociedade em que nos encontramos.

Afinal, quero dizer para nossos alunos que quando jogamos, praticamos um esporte, exercitamos movimentos ginásticos ou mesmo ao dançarmos, estamos todos sujeitos à interdependência das determinações sócio-históricas, mas, sobretudo, que somos nós os ‘atores’ dessa história e que devemos assim revalidarmos este nosso lugar.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *et al.* **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública.** Petrópolis: Vozes, 1995.

BOCK, Ana Maria Bahia. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia.** São Paulo: Saraiva, 1993.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1985.

BRESCIANI, Maria Stella M. Cultura e história: uma aproximação possível. In: PAIVA, Márcia de; MOREIRA, Maria Ester (orgs.). **Cultura.** Substantivo plural. São Paulo: Ed. 34, 1996.

BRITO, Ronaldo. Fato estético e imaginação histórica. In: PAIVA, Márcia de; MOREIRA, Maria Ester (orgs.). **Cultura.** Substantivo plural. São Paulo: Ed. 34, 1996.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

COUTINHO, Carlos Nelson. Cidadania, democracia e educação. **Revista Escola: espaço de construção de cidadania.** Série Idéias, n. 24, p. 13-26, 1994.

CUNHA, Sergio Pinto da. **Paracelso.** Disponível em: <<http://www.paginas.terra.com.br/arte/sfv/paracelso.html>>. Acesso em: 10 de jun. 2006.

DAOLIO, Jocimar. Educação física escolar: em busca de pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, supl. 2, p. 40-42, 1996.

_____. **Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980.** Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Educação física e o conceito de cultura.** Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo; CAMPOS, M. O. Leitura da palavra... leitura do mundo. **O correio da UNESCO**, v. 19, n. 2, p. 4-9, fev. 1991.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 3ª edição. São Paulo: Autores Associados, 2005.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. A obsessão pela cultura. In: PAIVA, Márcia de; MOREIRA, Maria Ester (orgs.). **Cultura**. Substantivo plural. São Paulo: Ed. 34, 1996.

GRANDO, Beleni Salete. Movimentos Indígenas no Brasil: a cultura autoritária e preconceituosa e a Educação física. **Motrivivência**, ano XI, n. 14, p. 63-91, maio 2000.

GUIMARÃES, Cesar. Cultura, ciência política: aproximações conceituais. In: PAIVA, Márcia de; MOREIRA, Maria Ester (orgs.). **Cultura**. Substantivo plural. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JUNKER, B. H. A importância do trabalho de campo. Rio de Janeiro: Lidador, 1971.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 20ª edição. Petrópolis: Vozes, 1994.

NEGRINI, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V. *et al.* **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Editora Sulina/ Editora UFRGS, 2004.

PAIVA, Márcia de; MOREIRA, Maria Ester (orgs.). **Cultura**. Substantivo plural. São Paulo: Ed. 34, 1996.

RODRIGUES, Antonio Edmilson Martins. Cultura urbana e modernidade: um exercício interpretativo. In: PAIVA, Márcia de; MOREIRA, Maria Ester (orgs.). **Cultura**. Substantivo plural. São Paulo: Ed. 34, 1996.

SÁ, Nicanor Palhares. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 57, p. 20-29, maio 1986.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 9ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 36ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3ª edição. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1992.

SAVIANI, Nereide. Educação brasileira em tempos neoliberais. **Revista Princípios**, v. 6, n. 45, p. 52-61, 1997.

SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, supl. 2, p. 29-35, 1996.

SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco da; PINTO, Joelcio Fernandes. Educação física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 137-150, maio 2001.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, supl. 2, p. 6-12, 1996.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A educação física como componente curricular...? ... isso é história! Uma reflexão acerca do saber e do fazer. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 1, n. 21, p. 207-213, set. 1999.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Práticas pedagógicas da educação física nos tempos e espaços escolares: a corporalidade como termo ausente? In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, R. (orgs). **A educação física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2003.